Opłatę pocztową uiszczono ryczałtem

ROK IX. LIPIEC-SIERPIEŃ 1935 NUMER VII.-VIII.

PRZEGLĄD SPOŁECZNY

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM PRACY SPOŁECZNEJ I OPIEKI NAD DZIECKIEM

ORGAN ZWIĄZKU TOW. OPIEKI NAD SIEROTAMI ŻYD. RZECZYP. POLSKIEJ

WYDAJE CENTR. KOMITET OPIEKI NAD ŻYD. SIEROTAMI WE LWOWIE

Redaguje Komitet ❖ Redaktor nacz. i odpow.: Dr. Józef Kohn

Redakcja i Administracja: Lwów, ul. Brajerowska Boczna l. 4. Telefon Nr. 236-06.

TREŚĆ NUMERU:

LWÓW ❖ LIPIEC-SIERPIEŃ ❖ 1935

ROK IX. LIPIEC - SIERPIEŃ 1935 NUMER VII.-VIII.

PRZEGLĄD SPOŁECZNY

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM
PRACY SPOŁECZNEJ I OPIEKI NAD DZIECKIEM

ORGAN ZWIĄZKU TOW. OPIEKI NAD SIEROTAMI ŻYD. RZECZYP. POLSKIEJ

WYDAJE CENTR. KOMITET OPIEKI NAD ŻYD. SIEROTAMI WE LWOWIE
Redaguje Komitet ❖ Redaktor nacz. i odpow.: Dr. Józef Kohn
Redakcja i Administracja: Lwów, ul. Brajerowska Boczna l. 4. Telefon Nr. 236-06.

Bł. p. Dr. Adolf Schorr

Przez szereg tygodni kierownicy i działacze wszystkich naszych znaczniejszych instytucyj społecznych z napięciem wsłuchiwali się w wieści o stanie zdrowia bł. p. Dr. Adolfa Schorra, którego ciężka choroba przez dłuższy czas trzymała zdala od nas. Odczuwaliśmy przykro nieobecność Jego na posiedzeniach i naradach, brakło nam Go, nam wszystkim, którzy od wielu lat przywykliśmy byli do Jego żywego udziału w codziennej pracy, do zasięgania Jego zdania i rady we wszystkich sprawach, do współpracy Jego przy wszelkich przedsięwzięciach, na wszystkich odcinkach pracy społecznej.

Skwapliwie chwytaliśmy w ostatnim czasie wieści, zdające się wróżyć rychły Jego powrót do pracy, aż tu nagle, w rannych godzinach 16. lipca br. doszła nas hiobowa wieść, że Ten, którego powrotu w nasze szeregi wyczekiwaliśmy, nie wróci już do nas nigdy...

Dr. Adolf Schorr odszedł od nas już na zawsze. Pozostawił po Sobie długi szereg osieroconych placówek pracy społecznej, których los przez długie lata dźwigał na Swych barkach. Liczne rzesze sierót, którym od lat zastępował ojca i opiekuna ponownie zostały osierocone. Młodzież szkół średnich i młodzież akademicka straciły szczerego przyjaciela i gorliwego opiekuna. Masy nędzarzy, zmuszonych korzystać z opieki społecznej i pomocy Gminy Wyznaniowej czy miasta straciły gorącego orędownika.

My wszyscy, którzy wespół z przedwcześnie Zmarłym, ramię przy ramieniu, ciągnęliśmy ciężki pług pracy społecznej, straciliśmy

wiernego Towarzysza i Doradcę, który czujnie sprawował straż na naszych placówkach, zawsze zwracał uwagę na grożące niebezpieczeństwa, zawsze w pierwszym szeregu walczących dodawał nam otuchy i w ciężkich chwilach był nam podporą.

Bł. p. Dr. Adolf Schorr zaciągnął się w szeregi pracowników społecznych przed laty 20-tu. Już w pierwszych miesiącach wojny światowej, gdy bawił na uchodźctwie we Wiedniu, przejęty myślą o konieczności niesienia pomocy tym, którzy pozostali na miejscu, a zwłaszcza owym tysiącom dzieci, które wojna uczyniła bezdomnemi sierotami, zgłasza się do pracy w organizowanej przez Lizettę Gelber akcji opieki nad dziećmi, ofiarami wojny, i wespół z bł. p. Emmą Lilienową tworzy zalążek późniejszego Centralnego Komitetu Opieki nad żyd. sierotami. Po powrocie z uchodźctwa zastajemy bł. p. Dra Adolfa Schorra na jednem z naczelnych stanowisk w ówczesnym Żyd. Komitecie Ratunkowym, z którego — wierny Swemu powołaniu — przechodzi następnie do Centralnego Komitetu Opieki nad sierotami, by w ramach tej wielkiej instytucji wspólnie z bł. p. Drem Filipem Schleicherem stworzyć na terenie Lwowa organizację opieki pozazakładowej nad sierotami, która niebawem rozciągnęła pieczę nad przeszło trzema tysiącami sierót w samym Lwowie, stanowiąc zarazem czołową placówkę, na której w tej nowej, nieznanej u nas do tego czasu, formie pracy społecznej wzorowała się prawie setka organizacyj prowincjonalnych. Równocześnie współpracuje bł. p. Dr. Adolf Schorr od samego początku w wydziale wykonawczym Centralnego Komitetu, który obejmował akcję opiekuńczą na terenie całej Małopolski wschodniej. Powołany następnie na odpowiedzialne stanowisko referenta opieki społecznej przy Zarządzie tut. Gminy Wyznaniowej, tchnął nowe życie w ten niezmiernie ważny, a podówczas zaniedbany dział pracy Gminy Wyznaniowej, zreorganizował gruntownie całą pracę i dźwignął ją na prawdziwie nowoczesny poziom ,na którym jednak następcy Jego nie potrafili jej niestety utrzymać.

W miarę rozwoju pracy bł. p. Dr. Adolf Schorr ujmuje w Swe nieznużone ręce coraz nowe jej działy. Opiekun dzieci przeradza się w przyjaciela i opiekuna starszej młodzieży. Obejmuje kierownictwo „Opieki nad młodzieżą szkół średnich", a następnie przewodnictwo „Auxilium Academicum Judaicum", nie licząc całego szeregu pomniejszych placówek pracy.

Z podziwu godną wytrwałością i ofiarnością oddaje cały Swój czas i wszystkie Swe siły na usługi pracy obywatelskiej i społecznej, nie zapominając ani na chwilę o żadnej placówce, nie zaniedbując żadnego działu pracy. Mimoto jednak bł. p. Dr. Adolf Schorr znalazł jeszcze tyle czasu i gotowości do pracy, by przed kilku laty wziąć na Swe barki niezwykle ciężki i odpowiedzialny obowiązek

Okręgowego Opiekuna Społecznego. Także i na tym posterunku mimo rozliczne trudności i przeciwieństwa wytrwał, łącząc go w ostatnich 3 latach z intenzywną współpracą w „Żydowskim Obywatelskim Komitecie Doraźnej Pomocy“ i dając temsamem przykład nietylko niezwykłego poczucia obowiązku społecznego, ale także racjonalnej, przewidującej i produktywnej pracy społecznej we wszelkich jej dziedzinach.

Moglibyśmy wyliczyć jeszcze szereg innych placówek pracy społecznej, które opłakują przedwczesny zgon bł. p. Dra Adolfa Schorra. Wystarczy jednak to, cośmy powiedzieli, by całemu społeczeństwu żydowskiemu unaocznić niepowetowaną stratę, którą poniosło przez śmierć tego niestrudzonego działacza, dać wyraz pustce, jaką w szeregach naszych odczuwamy i głębokiemu żalowi, który towarzyszy odejściu z pośród nas Jednego z Najlepszych!

Cześć Pamięci Wzorowego Obywatela i ofjarnego Opiekuna wydziedziczonych!

HERMAN STERNBACH.

Świat dziecka a rzeczywistość.

W „Dichtung und Warheit“ Goethe wyraża zdanie, że mielibyśmy samych genjuszów, gdyby dzieci w dalszych fazach życiowych rozwijały się tak, jak się zapowiadają w pierwszych latach dzieciństwa. Dlaczego tak nie jest, dlaczego ich linja rozwojowa tak wcześnie się załamuje i dzieci nie dotrzymują obietnic, jakie zazwyczaj się łączą z pierwszemi krokami ich życia, nad tem zastanawiała się psychologja już niejednokrotnie. Stawiała sobie pytanie, dlaczego tchnąca nieraz naprawdę genjalnością prymitywność, jaka się objawia w rysunkach, budowach i wynalazkach dziecinnych, z ich postępującym wiekiem coraz więcej się gubi i zanika. Na to pytanie szuka odpowiedzi, a w znacznej części ją też daje Gertruda Debrunner („Kind und Panidealismus“ w „Wandlung“ Rocznik I, zeszyt 4 i 5 Zürich).

W przeciwieństwie do dorosłych, których życie zdąża w kierunku dostosowania się do otoczenia, którzy przystępują do przedmiotów i zjawisk świata, wspomagani przez intelekt, doświadczenie i zdolność logicznego kombinowania, życie dziecka jest intenzywne, wewnętrznie nie rozbite, uczuciowe, sennemu marzeniu bliskie. Świat, który dla dorosłego jest już czemś zwyczajnem i powszednie, dziecko zdobywa sobie dopiero zwolna, krok za krokiem, pełne oczekiwania wielkich przeżyć i łączności. Niema dla niego

rzeczy ubocznych, drugorzędnych. Centralną rolę odgrywają w jego życiu rodzice. W ich rękach leżą wszystkie nici, z których bierze początek to, co dla dziecka jest istotne, w ich rękach leży duchowy los dziecka. W domu ojcowskim tkwią korzenie jego przeżyć i doznań. Dom jest tym punktem środkowym, z którego przeżycie dziecka prze w jakąś wyśnioną dal, niczem nie zacieśnioną ani ograniczoną. Dzięki intenzywności i jednolitości przeżywania danem mu jest czerpać z pełnego.

W świecie dorosłych te twórcze wartości są rzadkie albo rozbite i niejednolite. Dorosłym brak pełni i zwartości przeżywania i działania. W miejsce bezpiecznego i jedynego ośrodka, jakim jest dla dziecka dom, występuje u dorosłych wielość zajęć i zainteresowań, którym, ze względu na różny ton i stopień ich przeżywania, brak spójni wewnętrznej. Co we fazie dziecinnej było dla niego wzorem doskonałości, okazuje się — gdy dorósł — czemś niewystarczającem i pełnem sprzeczności. Stąd miejsce dziecięcej ufności zajmują rozczarowanie, sceptycyzm i nieufność nawet wobec rzeczy wielkich i wzniosłych. Póki dziecko w domu ojcowskim o świecie śni i go tylko przeczuwa, to wierzy, że dokonują się w nim wielkie czyny, że wabią śmiałe przygody, że pełen jest tajemnic. Skoro tylko jednak ze swego małego światka wstępuje w ten świat wyśniony i przeczuwany, widzi, że śnienie jego było baśnią, która się nie ostoi wobec twardej, trzeźwej i wcale nietajemniczej rzeczywistości. To rozczarowanie, jakiego doznaje na widok nieprzebytych przepaści, jakie leżą między światem śnionym a prawdziwym, tłumi i zabija w nim owe siły pełni dziecinnej. Dla ich fal niema koryta. Kwitnący świat dziecka przemienia się dla dorosłego w światpustkowie. Rzeczywistość urąga śnieniom dziecięcym, jako nieprawdziwym i fantastycznym.

Niejedna matka wiedząca patrzy dlatego z lękiem w przyszłość swego dziecka, bo nie wie, jak je ma przysposobić do życia. W głębokiem poczuciu odpowiedzialności wyrzeka się raczej potomstwa, by zaoszczędzić mu rozczarowania i goryczy.

Zdaniem Gertrudy Debrunner możnaby temu zapobiec, można tę sytuację zmienić, o ile pod pewnym względem zmieni się dotychczasową drogę wychowawczą w odniesieniu do dziecka.

Musimy odstąpić od dotychczasowej zasady stworzenia dziecku własnego świata, izolowanego sztucznie od trudności i konfliktów życiowych — tembardziej, że te konflikty, czy są one natury religijnej, etycznej czy socjalnej wcale nie uchodzą uwagi dziecka. Jak często bowiem jesteśmy zaskoczeni pytaniami już cztero- czy pięcioletnich, pytaniami, które nas wprost wprawiają w niemałe zakłopotanie! Dziecko bowiem przeżywa całostkowo nie cząstkowo, przeżywa — jak Debrunner to określa — panidealistycznie. Jeżeli

je np. się chroni przed krzywdą, to ono rozumuje, że żadnemu dziecku, żadnemu człowiekowi żadnej istocie żyjącej nie powinno się wyrządzać krzywdy. A jednak widzi, że krzywdy się dzieją. Rozbieżność między jego światem a rzeczywistością bardzo łatwo nasuwa mu takie i podobne pytania. Nie należy podawać dziecku pewnego zjawiska życia, czy wytłumaczenia tego zjawiska w izolacji od zjawisk innych. Z tej przyczyny autorka uważa już rodzaj i układ książek z obrazkami, jakie dzieciom dajemy, za jednostronny i psychologicznie fałszywy, o ile one ograniczają się do jednej figury czy postaci na obrazku. Wychodzą autorowie tych książek z tego stanowiska, że materjał poznawczy, podawany dzieciom, powinien być możliwie prosty i pojedynczy, że w ten sposób dziecko poznaje go dokładniej. W tem mniemaniu leży właśnie błąd. Debrunner twierdzi, że dziecko chce odrazu wszystko widzieć, że chce widzieć i przeżywać przedmioty w wzajemnym ich związku a nie jako ułamki, jako same dla siebie istniejące jednostki. Przez to przeżycia dziecka doznawają tylko ukrócenia.

Cała nasza kultura jest dzisiaj w celach swych i ideałach tak dalece rozbita na cząstki i atomy, że prawie wszystko, co dorośli dziś dziecku dają, to wrażenia cząstkowe: pokarm dla duszy dziecka za skąpy i duchowemu jego rozwojowi nie wielce sprzyjający. Już oddawna odczuwano, że w naszych warunkach kulturalnych dziecku brak czegoś istotnego.

Już przed stu laty starał się Froebel sprowadzić wychowanie dziecka na nowe tory. Przekonał się, że sam instynkt matczyny nie jest wystarczający, że potrzebna jest do tego pewna wiedza, że należy matce dostarczyć pewnych środków, ułatwiających rozwój dziecka. Stworzył więc ogródek dziecięcy i pierwszy podjął próbę kształcenia kobiet na wychowawczynie dzieci. Jednak odpowiednio do ówczesnego stanu nauki psychologji za szczupłe miał wiadomości o duszy dziecka. Chciał dziecku dać poznać świat przy pomocy abstrakcyjnych figur geometrycznych zamiast rzeczywistych form przyrody, kształtów roślin, zwierząt i ludzi. Materjał pracy, jakim posługują się dzieci we froeblówkach, zamało im pozostawia miejsca dla twórczości własnej, bo zbyt daleki jest od pierwotnej twórczości w przyrodzie i życiu ludzkiem.

Przeciw temu, co w metodzie wychowawczej Froebla jest niedziecięce, a w utartym sposobie wychowania rodzinnego sztuczne i wyrozumowane, podniosła protest Marja Montesori i podjęła próbę radykalnego dostosowania się do dziecka. Nie zadowoliła się tylko ogródkiem, lecz założyła także „dom dzieci“, z meblami i sprzętami odpowiednio do ich wzrostu. W tem drobnem państewku dzieci miały rządzić i urządzać się samodzielnie, bez pomocy starszych. Dla lekarki Montessori bardzo ważną rolę odgrywa wy-

chowanie „zdolności zmysłów". W tym celu stworzyła cały szereg materjałów do zabawy i pracy, któremi dzieci mogą rozporządzać wedle woli. Przez zajmowanie się każdym z tych materjałów zosobna ćwiczy się za każdym razem tylko funkcja jednego zmysłu. Materjał sam jest tego rodzaju, że zmusza niejako dziecko do korzystania z niego tylko w jednym kierunku i w jednym celu — twórczość fantazji ma pozostawioną sobie swobodę tylko w obrębie granic, przez materjał pracy wskazanych (Tzn. że materjału przeznaczonego np. na budowę domu czy wieży nie wolno dziecku używać na budowanie koleji czy mostu).

Ale i tu samodzielność dziecka jest w wielu wypadkach iluzoryczną. Ogranicza się ona tylko do wykonania pewnych robót domowych, do ubierania się i rozbierania, do załatwiania pewnych sporów i nieporozumień między sobą bez ingerencji kierowniczki. I ten świat dziecięcy jest jednak sztuczny i izolowany od świata rzeczywistego, w którym dziecko jest często skazane na pomoc innych, dorosłych. To sztuczne izolowanie wcale nie usuwa hamulców i zatamowań, jakich przysparza świat dorosłych. Należy jednak przyznać, że ten świat obok zatamowań nie poskąpi dziecku, które jego próg przestąpi, także momentów pozytywnych, sprzyjających jego postępującemu rozwojowi.

Zdaniem Gertrudy Debrunner nie wywiązali się należycie ze swego zadania wychowawczego ani Froebel, ani Marja Montessori ani rodzina. Nie umieli pielęgnować rozwoju wyobraźni dziecka ani wzbogacać jego najgłębszej świadomości, bo i ich więziła sytuacja ogólna. „Albowiem dopóki jest etyka dla dzieci i niedorosłych, podczas gdy dzierżyciele losów państw i ludzi myślą i postępują podług wręcz przeciwnych zasad, dopóty pozostanie sprawą ciężką, przygotować młode istoty do życia etycznego". Nie należy się też dziwić, że im w krew nie wchodzą religji najpiękniejsze zasady, skoro dorośli zadają im kłam swemi czynami. Młode istoty nie mogą się zżyć z myślą, że jest jedna religja dla młodych a inna dla dorosłych. I w tem leży jedna, i to nie ostatnia, przyczyna ich wewnętrznego załamania się, — od którego chcemy i należy je ochronić.

Żadna forma ogródka dziecięcego nie zdołała dotychczas wytworzyć prawdziwej rzeczywistej spólnoty ani społeczności dziecięcej, gdyż nie miała przykładu w zniwelowanem życiu społecznem dorosłych. Także w ogródku dominującą zasadą było „równe prawo dla wszystkich" bez względu na różnice indywidualne poszczególnych jednostek. Panował i panuje lęk przed „wyjątkami" — wskazówką i wytyczną była i jest przeciętność. Mówiąc o wyjątkach, nie ma autorka na myśli jednostek wyjątkowo uzdolnionych w recytowaniu wierszy, struganiu czy też szybkiem poj-

mowaniu, lecz jednostki wrażliwsze, wyróżniające się od innych bogactwem duszy, silnie rozwiniętą dyspozycją pomagania innym. Te dzieci powinna kierowniczka wciągnąć do współpracy wychowawczej, bo ich przykład bardziej pociąga dzieci niż przykład dorosłych. Może to się stać tylko wtedy, gdy matka wzgl. wychowawczyni umie poznawać i oceniać owe wyjątkowe właściwości i dyspozycje psychiczne dziecka, w tym względzie uzdolnionego.

W życiu nowoczesnem coraz rzadsze stają się źródła, któreby mogły doprowadzić odświeżające i ożywiające soki do śnień i fantazji dziecka. Posuchę tę starano się zastąpić bajką i baśnią. Znaną jest rola, jaką odegrały w wychowaniu dziecka bajki braci Grimm. A jednak mimo budującego i wzbogacającego działania tych bajek okazały się pewne trudności i rozdźwięki tak, że dzisiaj wielu się zastanawia wcale poważnie nad tem, czy posługiwanie się bajką w wychowaniu dziecka jest celowem czy nie. Wiele dzieci bowiem dość wcześnie przekonuje się, że życie, które im narzuca rzeczywistość, tak zgoła odmienne jest od życia w baśni. A co szczególnie dziwnem jest, że nie iracjonalne procesy w bajce sprzeczają się z ich rozsądkiem (przemiana ludzi w zwierzęta, rośliny itp.), lecz sposób rozwiązania pewnych trudności i konfliktów. Okrucieństwo pewnych zdarzeń i postaci napełnia je zgrozą, a wiedźmy i złe duchy urastają często w ich wyobraźni do strasznych demonów, które je prześladują dniem i nocą.

W bajkach tych mieszczą się wiara i zabobon czasów zamierzchłych. Wyrosły na gruncie światopoglądu, który dziś zupełnie obcy jest nie tylko dla dorosłego, lecz także dla dziecka. Panuje w nich dawny dualizm dobra i zła, który nie zna żadnego stopniowania, ani nie uznaje skali, prowadzącej od tego, co jest bezwzględnie dobre, do tego co jest bezwzględnie złe. Ponadto przezwyciężenie zła zależy w bajce od przypadku czy podstępnego fortelu a nie od wysiłku człowieka, od jego zmagania się z niem. Jest więc bajka niezwykle rzadko przykładem produktywnej, duchowej walki ze złem, za to najczęściej obrazem walki środkami, wcale nie przemawiającemi do czułej etyki dziecka, tj. siłą muskułów lub podstępem. Próbowano więc dawne bajki zastąpić nowemi, odpowiadającemi bardziej delikatnemu sumieniu dziecka, opartemi na nowoczesnym światopoglądzie, przepojonemi treścią dnia dzisiejszego. Bajkom tym jednak brak artystycznych walorów bajek Grimmów, ponadto i one nie usuwają ani nie zasłaniają bezradności i konfliktów doby obecnej. Tylko wtedy bajka może mieć pełne znaczenie wychowawcze, jeśli to, co się w niej dzieje, jest w zgodzie ze sumieniem dziecka i — znajduje swoje potwierdzenie w życiu rzeczywistem, codziennem.

Dziecko przeżywa najchętniej i najsilniej postaci żywe. Poje-

dyncze rysy ich ciała i duszy przenosi potem na zwierzęta, rośliny i martwe przedmioty. One to zaludniają i wzbogacają jego życie wewnętrzne, nadają kierunek jego postępowaniu i działaniu, służą mu za przykład w jego odnoszeniu się do otoczenia, stają się głosem jego budzącego się sumienia. Jest dlatego rzeczą ważną, z jakiemi dziećmi, z jakimi nauczycielami, rzemieślnikami, itp. dziecko się styka, ale nie mniej ważnem jest, co dziecku o tych ludziach opowiadamy albo jakie ich obrazy mu przedstawiamy.

Będą to najpierw typy proste, w opowiadaniu zarówno czy na obrazku; z biegiem czasu przystąpią do nich typy nowe, bogatsze. W obcowaniu z niemi rozszerza i wzbogaca się życie wewnętrzne dziecka, powiększa się ilość nici, wiążących je z otoczeniem i miejscem rodzinnem. Przez częste obcowanie z temi ostatniemi a przez porównywanie z typami pojedynczemi instynktownie zaczyna odczuwać cześć dla duchowej wielkości i wyczuwa — niejasno wprawdzie ale za to głęboko — jakie ożywcze strumienie z niej wypływają. Wielkie, szlachetne postaci to dla dziecka wielkie, jasne gwiazdy, w których świetle odkrywa uszczęśliwiające i budujące rysy także tam, gdzie tak prosto nie dają się uchwycić.

Dziecko jednak odbiera wrażenia nie tylko z typów żywych, lecz także z otaczających je przedmiotów martwych, jakoto: z zabawek, mebli i sprzętów domowych, z domów w mieście, z samochodów, koleji żelaznej itp. W pierwszym rzędzie stoją te przedmioty, które są stałymi towarzyszami dziecka a które pozostawiają po sobie wrażenie niezatarte, decydujące nieraz o sposobie i dalszym kierunku jego życia. Banalnie i niesmacznie, bez zrozumienia i ciepła urządzony dom wytwarza atmosferę szarą, która przytłacza wyobraźnię dziecka, łamie każdy jej próbny wzlot i niweczy siłę przeżywania. Pewne remedjum przeciw temu może dziecko znaleść w bliskiej styczności z życiem przyrody.

Kwestje natury religijnej nieraz już bardzo wcześnie zajmują umysł dziecka. Pewnie, że nie każdego dziecka. Są dzieci (podobnie jak i dorośli), dla których pytania nie istnieją, podczas gdy to i owo zajmuje wobec otaczającego je i przeżywanego świata postawę pytającego. W jego wyobraźni, w jego życiu widoczny jest pęd do rozszerzania i rozprzestrzeniania świata widzialnego w dal niewidzialną. Pytania: „Co jest za górami? Co jest ponad chmurami?“ lub podobne nie należą do rzadko słyszanych. Nigdzie dziecko nie znajduje pierwszego początku, nigdzie ostatecznego kresu. Gdy początkowo rodzice wydawali mu się najpotężniejszymi i najdoskonalszymi, to wstępując w świat, słyszy lub widzi, że inni ludzie są od nich znacznie potężniejsi i bardziej doskonali. Rozgląda się więc za sferą, w której by się czuło tak pewnem i chronionem, jak pod okiem i opieką ojca, zanim doszło do tego przekonania, że

jego pomoc i ochrona jest tak bardzo ograniczona. Gdy dziecko przeżywa coś dobrego, rodzi się w niem przeczucie czegoś jeszcze lepszego. Szukając z postępem dojrzewania instynktownie wszędzie czegoś doskonalszego, wychodzi poza sferę ograniczonej ludzkiej mocy w sferę daleką, tajemną, nadziemską. Trudność wychowawcza zaczyna się jednak dopiero wobec wpajanego dziecku obrazu Boga. Wyposaża się najwyższą istotę w atrybuty, wobec których jakości, ilości i zachodzącego między niemi związku dziecko często stoi zupełnie bezradne. Nie może sobie wyobrazić, jak istota jakaś może równocześnie przebywać i w niebie i w jego sercu; jak może być tak małą, że się w sercu dziecka mieści a tak wielką, że niebo ogarnia.

Także z wszechwiedzą boską popada nieraz dziecko w konflikt. Nie może bowiem sobie przedstawić, jak Bóg może równocześnie w każdej chwili wiedzieć wszystko o wszystkich istotach i zdarzeniach na ziemi. Dziecko chciałoby mieć tę kwestję wyjaśnioną, a czasem bywa, że samo znajdzie sobie odpowiedź, choćby chwilowo tylko zadowalającą („Gdy Pan Bóg się odwraca czasem, wtedy uważają aniołowie" — tak sobie tłumaczy pewien sześcioletni chłopczyk możliwość wszechwiedzy boskiej).

O wiele większe trudności nasuwa kwestja wszechmocy. Dziecko szuka chętnie praprzyczyny, chce poznać początek wszechrzeczy. Chce wiedzieć, „skąd się wziął" pierwszy kwiat, pierwszy chwast, pierwszy człowiek? Skąd pierwsze życie i pierwsza śmierć? Gdy się dowiaduje, że stwórcą i sprawcą wszystkiego jest Bóg, staje przed pytaniem, dlaczego tensam Bóg, inkarnacja najwyższej dobroci w wyobraźni dziecka, który daje dobro i piękno, życie i radość, stworzył także zło i szpetotę, gorycz, ból i śmierć. I tak ta wszechmoc budzi w niem nie rzadko uczucie lęku i zgrozy. Nie zawsze może doznawanemu cierpieniu i nieszczęściu przeciwstawić tyle radości i szczęścia, by móc uczucie lęku osłabić lub usunąć. Etyczny prawzór, jakim potąd był dla niego Ojciec niebieski, zaczyna się chwiać, bo jego wszechmoc okazuje się iluzją. Dziecko bowiem się pyta, dlaczego są epidemje, trzęsienia ziemi, wojny, nędza, zło i przedwczesne umieranie, i dziwi się, że ta wszechmoc, która wszystko może, temu właśnie zapobiec nie może lub nie chce.

Za przykładem Holzapfla Gertruda Debrunner jest zdania, że miejsce wszechmogącego powinien zająć w wyobraźni dziecka „der Wunderbare" — szczyt doskonałości ludzkich zalet, ale podobnie jak człowiek wiecznym, niezmiennym prawom podlegający, a więc w mocy swej ograniczony.

Rodzice po największej części twierdzą, że wobec dzieci nie mogą odmówić wszechmocy najwyższej istocie, bo dziecko by tego

nie mogło znieść. To jest mylne. Łatwiej mu będzie znosić ów brak wszechmocy aniżeli wstrząsający je do głębi zawód, jakiego doznają, gdy widzą, że wszechmoc ta w decydujących wypadkach zawodzi („Dlaczego zmarła moja siostrzyczka — pyta się chłopczyk — jeżeli Bóg mógł tak zrobić, by pozostała przy życiu?“).

Oczywiście, nie wszystkie dzieci stawiają pytania. Ale i te, które się nie pytają, czują podświadomie jakąś niepewność, niemoc wszechmocy, wskutek czego ich duszę nurtuje iracjonalny lęk, trapi niepokój, bo czują się w wszechświecie bezdomnymi i bez opieki — jakby wydanemi na pastwę siły ukrytej, nieznanej a groźnej.

Subtelny a rozumiejący wychowawca wyczuje ten lęk w duszy swego młodego wychowanka. Prowadząc go tedy od wszechmocy do Przedziwnego, Cudownego będzie omijał przestrzenie abstrakcyjne, zrezygnuje z przeskoków od człowieka do zupełnie odmiennego boga, przy którym wszelka miara ziemska zawodzi. Dziecko zrozumie wtedy i pogodzi się z tem, że w świecie są obok siebie i dobro i zło, a istota najwyższa, jako symbol najdoskonalszej dobroci, nie będzie więcej dla niego przedmiotem lęku, lecz uwielbienia i naśladowania.

Dr. MAURYCY SALPETER.

Nowoczesne wychowanie.

Dzięki ruchliwej inicjatywie i staraniom Prezesa „T O Z U“ p. Dra N. Grafa, odbył się z ramienia sekcji naukowej tego towarzystwa, we Lwowie, w czasie od 27. marca do 5. kwietnia br. cykl wykładów p. t. „Nowoczesne Wychowanie“. Na całość cyklu złożyły się 4 następujące odczyty:

1) Dnia 27. marca: „Trudności wychowawcze“ — prelegentka p. Dr. med. Fr. Czoban-Sandauerowa.
2) Dnia 29. marca „Wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym“ prelegent p. Dr. fil. M. Redlich.
3) Dnia 3. kwietnia „Główne wady dzieci i młodzieży w wieku szkolnym i ich zwalczanie“ prelegent p. Dr. iur. mr. fil. M. Salpeter.
4) Dnia 5. kwietnia „Wpływ wychowawczy ćwiczeń cielesnych i rytmiki na psychikę dziecka“ (z pokazem), prelegentka p. Prof. konserw. Z. Koltyn-Krug.

Jaki cel przyświecał sekcji naukowej „Tozu“ przy organizo-

waniu powyższego cyklu? Zarówno przewodniczący sekcji jak i prelegenci wyszli z założenia, że sprawa dobrego, racjonalnego i do wymagań czasu dostosowanego wychowania młodego pokolenia na ludzi zdrowych fizycznie, intelektualnie i moralnie jest rzeczą tak doniosłą, że zasługuje w całej pełni na odpowiednie popularyzowanie odnośnych zagadnień pedagogicznych wśród najszerszych warstw społeczeństwa. Liczne bowiem rzesze rodzicielskie pogrążone w ciężkiej walce o byt nie znajdują niestety ani czasu ani chęci do zajęcia się lekturą pedagogiczną i psychologiczną i nie postępują za zdobyczami nauki w tej dziedzinie.

Cykl nasz miał więc cele czysto utylitarne, chcąc z jednej strony dać publiczności w 4 prelekcjach przekrój przez problemy wychowania współczesnego, według obecnego stanu wiedzy, w formie barwnej i przystępnej, z drugiej zaś dążąc do tego, by w świadomości słuchacza wytworzyć przekonanie, że samo uzdolnienie pedagogiczne nie wystarczy wychowawcy, że musi on oprócz tego posiąść koniecznie gruntowną znajomość praw rozwojowych fizycznego i duchowego życia dziecka.

Konstrukcja cyklu była pomyślana w ten sposób, by pierwszy wykład naświetlił rozmaite trudności wychowawcze głównie z punktu widzenia lekarskiego ,drugi objął całokształt zagadnień wychowawczych dotyczących dziecka w wieku przedszkolnym ze stanowiska pedagogicznego, trzeci zajął się analizą kardynalnych wad dzieci w wieku szkolnym i sposobami ich zwalczania, czwarty wreszcie wykazał, jak doniosły wpływ wychowawczy wywierają ćwiczenia cielesne, głównie rytmiczne — na psychikę dziecka. Z utylitarnego celu wykładów wypływał dla wszystkich prelegentów obowiązek słabszego akcentowania symptomatologji zjawisk psycho-pedagogicznych, a silniejszego podkreślania profilaktyki pedagogicznej i środków zwalczania istniejących już wad dziecięcych.

Czy i o ile wykłady sprostały swojemu zadaniu postara się wykazać niniejsze sprawozdanie.

I. „Trudności wychowawcze“ — Dr. Fr. Czoban-Sandauerowa.

Istnienie licznych szkół pedagogicznych i różnorodnych kierunków psychologji dziecka, wskazuje najlepiej na to, że ludzkość docenia należycie znaczenie racjonalnego wychowania i szuka dróg do jego realizacji. Do niedawna zajmowali się sprawami wychowawczemi wyłącznie pedagogowie, ostatnio coraz częściej zabierają głos w tych kwestjach i lekarze. Ich zadaniem ma być takie ukształtowanie wychowania, by dziecko wyrosło na człowieka o zdrowym systemie nerwowym i było pod względem fizycznym należycie przygotowane do ciężkiej walki życiowej. Główną więc

domeną lekarza w dziele wychowania będzie profilaktyka, skierowana nie tyle na ochronę przed chorobami infekcyjnemi, ile dbająca o zapobieganie powstawaniu błędów pedagogicznych, które rodzą trudności wychowawcze i stają się źródłem przyszłej neurozy i zaburzeń psychicznych rozmaitego rodzaju. Trudności wychowawcze występują wtedy, gdy wychowawca lub lekarz zetknie się z dzieckiem trudnem do wychowania. W najogólniejszej formie możemy powiedzieć, że dziecko trudne do wychowania to takie dziecko, którego cele nie są zgodne z celami zbiorowości wśród której żyje, które posuwa się konsekwentnie po nieużytecznej stronie życia i przeciwstawia nam zdecydowany opór we wszystkich naszych normalnych poczynaniach pedagogicznych. Psychologja indywidualna i behawioryzm odrzucając teorję dziedziczenia cech psychicznych, stoją na stanowisku, że wszystkie trudności wychowawcze powstają wskutek niezliczonych błędów pedagogicznych, popełnianych przez nieprzygotowane do dzieła wychowania środowisko. Dzieci wychowujące się u rodziców bogatych mające wszystko czego zapragną, prócz prawdziwej miłości i pieczołowitości rodziców, zajętych zawodem i obowiązkami towarzyskiemi — cierpią na głód miłości. Dzieci rozpieszczane stale przez rodziców zajmujących się niemi ustawicznie — cierpią z powodu nadmiaru miłości, dzieci bez nadzoru, pozostawione sobie, wychowujące się na ulicy, czasem znienawidzone, cierpią z powodu uczucia, że nie są nikomu potrzebne. Zły stosunek rodziców do siebie, walki między nimi i wciąganie dziecka w te sprawy, wszystkie te czynniki, powodują ostre konflikty w wrażliwej duszy dziecięcej i prowadzą zawsze do trudności wychowawczych. Nierównomierne traktowanie dziecka — raz pełne miłości, drugi raz zbytnio surowe, raz bezwzględne spełnianie jego zachcianki, drugi raz odmawianie najbłahszej prośbie — ten brak konsekwencji w postępowaniu dorosłych z dziećmi rozkaprysza je, rodzi w ich duszy poczucie krzywdy i staje się od zarania życia źródłem nerwowości, którą często potęgują organa niepełnowartościowe i przewlekłe choroby. Dziecko kłamliwe i dziecko lękliwe, to specjalne wypadki dzieci trudnych do prowadzenia. O ile otoczenie dziecka nie dawało mu budującego przykładu prawdomówności, dziecko stanie się kłamliwe; — zacznie się od przenoszenia świata fantazji na rzeczywistość, a niebawem pojawią się kłamstwa z tchórzostwa. Niema wrodzonego lęku u dziecka, tylko dorośli zaznajamiają je z nim. Jąkanie się jest w wielkiej mierze wynikiem strachu. Niezwykłej staranności i umiejętności wymaga wychowanie dziecka jednego, jeżeli się chce je uchronić przed chorobliwym egocentryzmem i ciężkiemi wadami charakteru. Trudności wychowawcze, które już istniały w okresie przedszkolnym wystąpią z całą wehemencją,

gdy rozpieszczone, przeczulone, rozkapryszone i nerwowe dziecko, przyjdzie do szkoły, która z natury rzeczy nie może dać mu tych warunków, jakie miało w domu; szkoła stawia pierwsze poważne wymagania a nienależycie wychowane i nieprzygotowane dziecko, nie może im podołać. W duszy dziecka powstaje uczucie mniejszowartości, które prowadzi do rozmaitych wykolejeń.

Jak zapobiegać powstawaniu trudności wychowawczych i nerwowości u dzieci, jak zwalczać istniejące już błędy?

W pierwszym rzędzie musimy koniecznie, mając wychowywać lub leczyć dziecko nerwowe, starać się wżyć w jego sposób myślenia i czucia i poznać sposób jego reagowania na przejawy świata zewnętrznego. Pamiętać musimy, że dziecko jest w każdym okresie swego rozwoju tworem odrębnym, różnym od dorosłego człowieka i ma prawo do należnego mu swoistego szacunku. Nasze zachowanie wobec dzieci trudnych do prowadzenia, nie będzie łagodne, ale stanowcze. Dziecko takie musi mieć absolutnie poczucie, że podlega objektywnym normom wychowawczym a nie naszym kaprysom. Niechaj dzieci takie przebywają wiele w towarzystwie rówieśników, a nie dorosłych. Nie mówmy im, że są nerwowe, czy trudne do prowadzenia. Muszą w otoczeniu swojem znaleźć ten spokój, którego same nie posiadają. Podtrzymujmy dziecko na duchu i wpajajmy weń przekonanie, że przy dobrej chęci podoła i sprosta zadaniom, jakie mu stawia szkoła i życie. Zakładajmy poradnie pedagogiczne, w których lekarze wespół z pedagogami będą się starali o poprawienie wychowania dzieci, przez wychowywanie rodziców.

II. „Wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym“. Dr. M. Redlich.

Pierwsze lata życia dziecka odgrywają w procesie rozwoju jego osobowości olbrzymią rolę, stanowiąc ów fundament, na którym wspiera się jego przyszły styl życiowy, intelekt i charakter. Musimy więc w okresie przedszkolnym dać dziecku nietylko pewną sumę konwencjonalnej umiejętności spółżycia z otoczeniem, lecz winniśmy w duszę jego włożyć te zadatki dobra, a w umysł te elementy wiadomości, które dalej wykształci szkoła. Drogi wychowania we wczesnem dziecięctwie wskazali nam Montessori, Freud, Adler i Decroly.

Trzyletnie dziecko patrzy szeroko otwartemi oczyma w otaczający je świat ludzi, rzeczy i zjawisk; widzi bardzo wiele a bardzo mało rozumie. Wielka ciekawość dziecięca rodzi pytania, najpierw proste w stylu „co to jest“, potem bardziej skomplikowane: „dlaczego, skąd“ o charakterze przyczynowym — i na wszystkie pytania swoje wymaga od dorosłych odpowiedzi. Odpowiadać należy

dziecku zawsze, bez zniecierpliwienia, choć niekoniecznie wyczerpująco. Głód duchowy dziecka i wielka chłonność jego wyobraźni, stwarzają głębokie umiłowanie bajek, a od ich należytego wyboru zależy racjonalne kształcenie fantazji dziecięcej. Wrodzony każdemu dziecku instynkt do zabawy znajduje najlepszą do niej podnietę w zabawkach. Zabawka posiada tyle wartości, ile jej nada dusza dziecięca, dlatego nie musi wcale być ani bardzo droga ani bardzo skomplikowana. Należy dawać dzieciom zabawki dostosowane do ich upodobań indywidualnych, a w ilości niezbyt wielkiej, by nie wywoływać przesytu. Niechaj dziecko w tym okresie zajmuje się wiele pracami takiemi jak wycinanki z papieru, modelowanie z plasteliny i gliny, rysowanie, kolorowanie i t. d. Wszystkie te zajęcia przyczynią się walnie do kształcenia jego zmysłów i wyrobienia sprawności ręcznej.

Pierwszą poważniejszą trudnością wychowawczą, z którą się spotykamy w wieku przedszkolnym, jest przekora dziecka, występująca w 3—4 roku życia. Przekora ta jest objawem normalnym i wypływa stąd, że dziecko chce pierwszy raz wobec dorosłych, przeforsować swoją wolę. Nad drobnemi objawami tego stanu należy przechodzić do porządku dziennego, w wypadkach poważniejszych pokonywać upór dziecka przez spokojne, taktowne i stanowcze postępowanie. Już w tym wieku musimy bezwzględnie zaprawiać dzieci do posłuszeństwa, a w najkonieczniejszych wypadkach aplikować kary moralne, dostosowane ściśle do osobowości danego dziecka. Odrębne zagadnienie stanowi wychowanie jedynaka w okresie przedszkolnym. Na rodzicach a głównie na matce spoczywa tu wielki obowiązek zdobywania dziecka nietylko dla siebie, lecz powinność umiejętnego budzenia jego zainteresowania w stosunku do innych ludzi. Przeciwdziałać musimy niebezpieczeństwu aspołeczności u tych dzieci, przez dobieranie im towarzystwa wśród odpowiednich rówieśników.

Najwłaściwszym terenem dla idealnego rozwoju każdego dziecka do 7-mego roku życia, zarówno pod względem fizycznym jak intelektualnym i moralnym, są przedszkola. Najlepsze, prowadzone systemem Decroly'ego skupiają uwagę dziecka na istotnych zagadnieniach życiowych, swoboda w wyborze zajęć formuje samodzielność dziecięcą, gry wychowawcze kształcą wzrok i słuch dziecka oraz plastykę jego ruchów, trafnie dobrane pomoce wychowawcze zachęcają do obserwacji i ułatwiają logiczność w myśleniu. Najskromniejsze nawet przedszkole na peryferji miasta, może chlubnie spełnić swoje zadanie, dając dziatwie opiekę, swobodę ruchu i radość gromadnego życia. Zarówno dom, jak przedszkole musi stale dbać o to, by urocze dziecięctwo pozostało na zawsze w duszy dziecka, jako wspomnienie najjaśniejsze i najpiękniejsze.

III. „Główne wady dzieci i młodzieży w wieku szkolnym i ich zwalczanie" — Dr. M. Salpeter.

Spośród licznych kierunków, jakie w ostatnich dziesiątkach lat wyłoniły się z psychologji ogólnej, ma dla zagadnienia wychowania największe znaczenie psychologja pedagogiczna, której zadaniem jest wszechstronne badanie życia duchowego dziecka, w jego różnych okresach, celem ustalenia jak najlepszych metod wychowawczych, dostosowanych każdocześnie do stopnia jego rozwoju. Psychologję pedagogiczną popiera w jej działalności walnie psychologja indywidualna, a w wypadkach stosowania terapji pedagogicznej — psychoanaliza.

Główne wady młodzieży w wieku szkolnym należy rozpatrywać z punktu widzenia psychologji pedagogicznej i indywidualnej, ponieważ w tych dyscyplinach znajdziemy najlepsze sposoby zwalczania wszelkich błędów dziecięcych. Dwie wady dziecka wysuwają się przed innemi na plan pierwszy: a) Lenistwo i b) Kłamstwo.

a) Lenistwo. Dawna szkoła tradycyjna zajmowała w sprawie lenistwa ucznia stanowisko niezwykle ciasne i jednostronne. Nauczyciel w tej szkole przypisywał lenistwo wyłącznie złej woli ucznia, a jedynym miernikiem pilności czy lenistwa była odpowiedź ucznia i szablonowa skala oceny. Dopiero nowa szkoła zrozumiała, że pilność i lenistwo to zjawiska zależne od całego szeregu czynników psychofizycznych, że składają się na nie nasze skłonności, przyzwyczajenia i pewne wrodzone czy odziedziczone dyspozycje. Psychologja pedagogiczna wykazała niezbicie, że zarówno w wypadkach lenistwa przejściowego, jak stałego próżniactwa, tkwią jego przyczyny w czynnikach fizjologicznych, psychicznych, socjalnych i pedagogicznych. Dziecko o organach niepełnowartościowych, głównie o słabym wzroku i słuchu nuży się szybko, nie może podążyć za tokiem pracy w szkole i popada w lenistwo. Ten sam skutek wywołują pewne niedomogi pamięci i uwagi oraz ogólne opóźnienie w rozwoju intelektualnym dziecka. Ciężkie warunki w jakich żyją rodzice dziecka przytłaczają brzemieniem swojem jego duszę, nie pozwalając na rozwinięcie się normalnego zainteresowania pracą szkolną. Błędy pedagogiczne popełniane przez rodziców w okresie przedszkolnym powodują, że dziecko cierpi na poczucie mniejszowartości i stara się lenistwem zwrócić na siebie uwagę, po nieużytecznej stronie życia. Lenistwo będziemy zwalczać najlepiej przez usuwanie przyczyn, które je powodują. Łącznie musimy powiedzieć: Należy dziecku zapewnić możliwie korzystne warunki pracy, wdrażać je do nauki planowej, do skrupulatnego przestrzegania podziału zajęć dziennych, do bezwzględnie dokład-

nego spełniania obowiązków. Na nauczycielu ciąży powinność takiego ukształtowania pracy szkolnej, by obudzić w duszy dziecka zainteresowanie do omawianych zagadnień, wyzwolić w ten sposób drzemiącą w dziecku energję potencjalną i zmienić ją w twórczy czyn. Gdy dziecko leniwe poprawi się choćby częściowo, pochwalmy je, dajmy mu dowody, że wierzymy w jego dobre skłonności i możliwość dźwignięcia się z lenistwa.

b) Kłamstwo. Na uboczu zostawić musimy kłamstwa pozorne, które wynikają z niedoskonałości pojęciowej dziecka, a zająć się nam wypadnie kłamstwami świadomemi, rodzącemi się z tendencji wprowadzania drugich w błąd. U podstaw każdego kłamstwa leży w pewnej mierze instynkt samozachowawczy, który zmusza każdą istotę żyjącą do radzenia sobie w trudnej sytuacji życiowej. Główne jednakże przyczyny kłamstw dziecięcych tkwią w czynnikach społecznych. Tocząca się dokoła dziecka walka o byt, gonitwa za siłą i powodzeniem, nieprzebieranie w środkach prowadzących do celu, wszechwładne panowanie kłamstwa w stosunkach rodzinnych i towarzyskich — oto czynniki, które stwarzają w duszy dziecięcej dyspozycję do posługiwania się kłamstwem. Niejednokrotnie pcha do kłamstwa kompleks mniejszowartości. Głównym bezpośrednim motywem kłamstw dziecięcych jest — według opinji najwybitniejszych psychologów — lęk przed karą. Kłamstwa całkowicie z duszy dziecka nigdy nie usuniemy. Skutecznie zwalczać je będziemy i uczynimy je rzadszem, gdy w domu i szkole stworzymy zdrową atmosferę moralną, gdy wzajemny stosunek dziecka i wychowawców do siebie, oparty będzie na dobrze pojętym szacunku, a głównie, gdy potrafimy dziecko uspołecznić.

Do jakiego ideału pedagogicznego winniśmy w naszej pracy wychowawczej zdążać? Corazto częściej odzywają się głosy, które wskazują na klasyczne pojęcie „kalokagathii". Trzy zawarte w niej pierwiastki: wolności, harmonji i zasadniczej życzliwości wobec naszych bliźnich, predestynują ją na ideał nawet w naszych zmaterjalizowanych czasach i zmechanizowanych stosunkach. Piękno ciała i szlachectwo ducha, zespolone w jeden mocny i zwarty stop, to najszlachetniejszy wzór. Im bardziej się do niego zbliżymy, tem lepszych i piękniejszych ludzi wyda dom i szkoła.

IV. „Wpływ wychowawczy ćwiczeń cielesnych i rytmiki na psychikę dziecka" — (z pokazem) — Prof. konserw. Z. Koltyn-Krug.

Już Rousseau powiedział, że żyć to nieznaczy oddychać, lecz przedewszystkiem ruszać się i działać. Jeżeli ruch jest najistotniejszą cechą wszystkich istot żyjących, to stwierdzić musimy, że

w dziecku jest popęd do ruchu niezwykle silny, a niepohamowana aktywność prze je ustawicznie do wyładowania energji i ekspanzji witalności. Rzeczą nowoczesnego wychowania jest skierować tę niepohamowaną dynamikę ruchu na właściwe tory — produktywnej twórczej pracy. Wychowawca poprowadzi fizyczne wychowanie dziecka w ten sposób, że zestawi wszystkie rodzaje ruchów, które sprzyjają jego rozwojowi, a następnie przyswoi je dziecku w formie miłej i łatwej t. j. w zabawie. Treść zabaw może być rozmaita, winna tylko być zawsze tak dobrana, by ruch, który dziecko wykonywa łączył się z obrazem fantazyjnym, jakie sobie wytworzyło. Zabawa stanie się wtedy projekcją przeżycia na zewnątrz, powstanie opowieść ruchowa. Dziecko, którego życie intelektualne opanowane jest całkowicie przez czynniki natury uczuciowej, będzie realizowało w zabawie swoje przeżycia z największą radością i bezpośredniością. Pedagog będzie tu miał niezliczone możliwości wyrobienia w dziecku tej sprawności mięśniowo-ruchowej i tej biegłości w myśleniu, które są konieczne do powstania pewnych automatyzmów życiowych.

Naturalnym środkiem pomocniczym dla zabawy jest muzyka, z którą dziecko styka się już od pierwszych lat swego życia. Najsilniej reaguje dziecko na zasadniczy element muzyki t. j. na rytm. Z rytmu muzycznego, który działa przedewszystkiem na ośrodki motoryczne, przenosi się na ciało dziecka, wykonującego ruchy rytmiczne, siła kształtująca, która może stać się ważnym czynnikiem jego fizycznego i psychicznego rozwoju. Rytm, który jest podstawą wszelkiego zorganizowanego życia winien stać się jedną z głównych składowych stylu życiowego dziecka. Podstawową metodą w dziedzinie rytmiki jest dzisiaj metoda Dalcrose'a. Polega ona na podkreślaniu wspólnych momentów łączących muzykę z ruchem, oraz na silnem akcentowaniu wychowania rytmicznego, które powinno w dziecku rozwinąć ogólne dyspozycje muzyczne. Dzięki rytmice dziecko może odczuć ciałem muzykę, zanim potrafi ją zrozumieć umysłem. Rytmika prowadzi do plastyki t. j. do spontanicznego reprodukowania form muzycznych gestami ciała. Olbrzymia rola, jaką ma do spełnienia dzisiaj rytmika, polega nietylko na budowaniu podstaw dla intenzywnego przeżywania muzyki, lecz na stwarzaniu pewnych ogólnych skłonności psychicznych, z muzyką niezwiązanych. Kształcenie szybkości decyzji i orjentacji, zdolności koncentracji i dysocjacji uwagi, przytomności umysłu, siły woli, gotowości do czynu — oto wielkie możliwości, jakie leżą przed rytmiką. Stanowi ona dlatego też jedną z gałęzi pedagogiki leczniczej, stosowanej w wypadkach chorób nerwowych, lub niedorozwoju umysłowego dzieci. Cele swoje realizuje rytmika zapomocą licznych odpowiednio dobranych ćwiczeń, pozostawia-

jących szerokie pole dla inwencji nauczyciela, w indywidualnem uwzględnieniu muzykalności dziecka. (Prelekcję ilustrują liczne i piękne pokazy ćwiczeń rytmicznych, które wykonują artystycznie 4-letnia Rena G e i s t ó w n a, 7-letnia Mucha Rottenstreichówna i 13-letnia Vela Lamówna.)

Ćwiczenia rytmiczne uprawiane konsekwentnie i umiejętnie mogą wreszcie stać się poważną pomocą w uspołecznieniu dziecka, które nauczy się słuchać rozkazów, rozkazywać i liczyć się z towarzystwem ćwiczącem obok niego. Rytmika stara się sharmonizować umysłowe, moralne i fizyczne wychowanie dziecka i oprzeć je na wspólnej platformie muzyki, która jego życie upiększy i uszlachetni.

Oto zwarty zrąb myśli, wypowiedzianych w czterech odczytach cyklu o „Nowoczesnem wychowaniu".

Śmiało można powiedzieć, że obydwa cele, jakie cyklowi wytknęli jego organizatorzy zostały osiągnięte w całej pełni, a to dzięki gruntownemu i starannemu przygotowaniu prelegentów, oraz dzięki tej formie prelekcyj, która potrafiła przemówić nietylko do intelektu słuchacza, lecz i do jego wyobraźni. Niektóre tezy powracały równomiernie we wszystkich odczytach nadając całemu cyklowi jednolity sharmonizowany ton. U wszystkich prelegentów wyczuwaliśmy ową głęboką wiarę we wielkie możliwości, leżące przed prawdziwym wychowawcą w dziedzinie kształtowania charakterów i osobowości dziecięcych. Każdy propagował w dziele wychowania ograniczenie kar i wszelkich innych represyj do wypadków najkonieczniejszych, a jak najszersze stosowanie środków pobudzających, które mogą skutecznie przeciwdziałać poczuciu mniejszowartości i oddać dziecku wiarę we własne siły.

Uspołecznianie dziecka, wdrożenie go do umiejętności spółżycia w zorganizowanej gromadzie, stopniowe zastępowanie ciasnych egoistycznych celów, wyższemi celami zbiorowości, do której się należy, wyrabianie samodzielności, odwagi i tężyzny życiowej, w ramach i w zgodzie z etyką — oto najwyższy cel pedagogiczny, który nam ukazano. Wielka serdeczna miłość do dziecka, jak złota nić przewijała się przez wszystkie wykłady, wiążąc je w piękną naturalną całość. Wykłady o „Nowoczesnem Wychowaniu" należą do rzędu tych, które nie powinny przebrzmieć w uchu słuchacza, bez echa w jego sercu.

Dr. ZOFJA LISSA.

O istocie i typach muzykalności.

Istota t. zw. muzykalności względnie niemuzykalności jest zagadnieniem, które ze wszystkich problemów psychologji muzyki najbardziej interesuje muzyków i pedagogów muzycznych, najsilniej wiąże się z praktyką. Od stopnia i typu tej muzykalności zależy bowiem cały stosunek człowieka do muzyki, jego sposób słuchania, reagowania na tę sztukę i siła jego doznań estetycznych. Obok warunków zewnętrznych, materjalnych, które umożliwiają lub utrudniają danej jednostce zbliżenie się do tej sztuki, a więc zaktualizowanie swych wrodzonych uzdolnień muzycznych, uzdolnienia te właśnie decydują o tem, jaką formę przybierze stosunek danego człowieka do muzyki. Stosunek ten jest zawsze stosunkiem aktywnym, jakąkolwiekbądź formę on przybiera w swej społecznej realizacji. Stosunek do muzyki może być więc 1. twórczy, 2. odtwórczy, w jednej z rozlicznych, możliwych tu form, i nakoniec 3. wyłącznie perceptywny, doznający. Każda z tych postaw wymaga jednak pewnej aktywności człowieka, choć aktywności różnego stopnia i typu. Nietylko twórczość muzyczna, ale i reprodukcja, a nawet — jak to wynikało z wywodów pierwszego odczytu — słuchanie muzyki wymaga całego szeregu czynności od słuchacza, które są czemś więcej, aniżeli tylko biernem poddaniem się wrażeniom dźwiękowym.

Te trojakie postawy wobec muzyki, z których twórczość zakłada możliwość słuchania i pewnego przynajmniej rodzaju wykonywania muzyki, a wykonywanie opiera się na zdolnościach do słuchania i przeżywania jej, te trojakie postawy są wyrazem rozmaitego nasilenia i rozmaitego typu muzykalności. Niejednego zadziwi twierdzenie, że istnieją nietylko rozmaite stopnie, ale i różne rodzaje muzykalności. Aby to zrozumieć, należy sobie przedewszystkiem zdać sprawę z tego, że muzykalność nie jest dyspozycją prostą, jednolitą, nie dającą się rozłożyć na bardziej elementarne. Przeciwnie, w jej skład wchodzi cały szereg dyspozycyj bardziej szczegółowych, splatających się organicznie ze sobą, a także i z innemi, pozamuzycznemi uzdolnieniami danej jednostki. Zależnie od nasilenia tych uzdolnień szczegółowych wynika rozmaita struktura muzykalności. Przewaga jednych dyspozycyj nad innemi, modyfikuje odrazu całość tej złożonej dyspozycji.

Muzykalność jest to zatem kompleks dyspozycyj szczegółowych, niezbędnych do ujmowania i este-

tycznego przeżywania muzyki. Dyspozycje te są rozmaitego typu, jużto czysto fizjologiczne, jużto psychiczne. W obrębie tych ostatnich muszą znaleźć się zarówno odpowiednie dyspozycje intelektualne, jak i emocjonalne. Rozmaity ich układ i nasilenie, jak i ogólna struktura psychiczna danej osobowości, zespół pozostałych, niemuzycznych uzdolnień, wpływa również na charakter muzykalności. Inny typ muzykalności będzie posiadał człowiek, o silnej pobudliwości uczuciowej, inny — intelektualista, nawet jeśliby się okazało, że ich elementarne dyspozycje muzyczne są w tym samym stopniu rozwinięte. Muzykalność może zatem mieć rozmaity stopień i rodzaj. A posiadają ją wszyscy ludzie w pewnym przynajmniej stopniu rozwiniętą. Prócz wyjątkowych i uznanych za patologiczne wypadków całkowitej amusji, t. j. niewrażliwości na muzykę, która jednak nie idzie w parze z głuchotą, niema osób całkowicie niemuzykalnych. Różnice między muzykalnymi a niemuzykalnymi, są tylko stopniowe, nie są różnicami jakości. T. zn. że niemuzykalni nie są ubożsi o jakąś dyspozycję psychiczną od muzykalnych. I oni posiadają je, ale tylko w słabszym stopniu rozwinięte. Wśród osób, uważających się za niemuzykalnych i uznanych za niewrażliwych na muzykę, jest ogromny procent takich, którym warunki zewnętrzne, brak odpowiedniego wychowania i wykształcenia, brak pobudek ze strony otoczenia czy choćby możliwości, nie pozwoliły na rozwinięcie wrodzonych uzdolnień muzycznych.

Zato różnice między rodzajami muzykalności są niekiedy tak znaczne, że większość psychologów muzyki skłonna jest do wyróżnienia tu rozmaitych typów. Zależnie od stopnia aktywności dzieli się więc muzykalność na taką, która prowadzi do produkcji, do twórczości muzycznej, oraz na taką, która umożliwia tylko receptywną, odbiorczą postawę. Pośrednim jest ten gatunek, który prowadzi tylko do reprodukcji, w jakiejkolwiek z jej znanych form, a więc do gry instrumentalnej, śpiewu, dyrygowania itp. Zależnie od tego, jaki rodzaj dyspozycyj elementarnych wybija się w danej jednostce na plan pierwszy, powstaje znowu cały szereg podtypów, które realizują się zarówno w twórczości muzycznej, w reprodukcji i w percepcji. W ich granicach istnieje jednak tyle odmian i odcieni, tyle indywidualnie zmiennych form, że trudno przeprowadzić tu szczegółową typologję. Ważna ona jest głównie ze względu na pedagogiczne wytyczne, które z niej wynikają, oraz ze względu na odmienne społecznie znaczenie form, w których te dyspozycje się realizują.

Przejdźmy teraz do omówienia poszczególnych dyspozycyj elementarnych, niezbędnych dla percepcji muzycznej. — U pod-

staw leżą tu dyspozycje fizjologiczne, umożliwiające normalny odbiór podniety akustycznej i normalną jej rejestrację przez odpowiednie centrum mózgowe. Ale prócz tej podstawowej dyspozycji, do słuchania muzyki niezbędne są inne jeszcze, również fizjologiczne: możliwość ujmowania dźwięków w tych granicach, w jakich leży materjal muzyki, możność odróżnienia dźwięków od szmerów, oraz możność różnicowania dźwięków w ich rozmaitej wysokości, sile i barwie. Zdolności te ujmuje się mianem wrażliwości i czułości słuchu na podniety dźwiękowe. Jeśli ktoś n. p. nie słyszy dźwięków najwyższych lub najniższych, nie ujmuje dźwięków bardzo cichych, nie może siłą rzeczy tak dobrze percypować muzykę, jak ktoś inny, obdarzony normalnym progiem wrażliwości. T. zw. próg wrażliwości na wysokość dźwięków tworzą te najniższe względnie najwyższe dźwięki, które przeciętnie jeszcze są uchwytne, i mogą być jako dźwięki ujęte. Dolny próg tworzą dźwięki, powstające przy 12—16 drganiach na sekundę, górny próg jest bardziej zmienny. Naogół słyszalne są jeszcze dźwięki powstające przy 12—20 tysięcy drgań na sekundę, są jednak i tacy, którzy przy 40 tysiącach drgań na sekundę jeszcze odbierają wrażenia słuchowe. Wibracje akustyczne leżące poniżej dolnego progu i powyżej górnego nie dają się już wrażeniowo zarejestrować, nie dochodzą do naszej świadomości jako wrażenia dźwiękowe. Praktyka muzyczna operuje zakresem dźwięków znacznie ciaśniejszym, aniżeli ten, który wyznaczają oba progi wrażliwości. Charakterystycznym jest fakt, że na starość zakres ten się zacieśnia, człowiek traci zdolność słyszenia dźwięków najniższych i najwyższych ,dolny próg podnosi się, górny obniża.

Jeszcze ważniejszą jest tu jednak fizjologiczna czułość na różnice wysokości, siły i barwy dźwięku. Jeśli ktoś nie odróżnia od siebie wysokości dwu dźwięków, odległych o najmniejszy w naszym stroju interwał, mianowicie o półton, niema możliwości istotnego ujmowania melodyj i harmonij, opartych na tym stroju. Człowiek, pragnący orjentować się w muzyce musi posiadać możność ujmowania różnic wysokości, musi mieć niewielki próg czułości na wysokości dźwiękowe. Próg ten tworzy najmniejsza różnica wysokości, która jeszcze daje się wrażeniowo ująć. Dla rozmaitych rejestrów dźwiękowych próg ten jest różny, w rejestrach środkowych wystarczy dla osoby przeciętnie muzykalnej różnica kilku drgań, by dwa dźwięki ująć jako różne pod względem wysokości. Potocznem kryterjum czułości słuchu jest możność odróżnienia od siebie dwóch dźwięków, odległych o półton. W praktyce muzycznej okazuje się to jednak niewystarczającem; jeśli mamy mówić o czyimś dobrym słuchu, człowiek ten musi odróżniać znacznie mniejsze dystanse wysokości. Inaczej nie mógłby stwierdzić czy-

stości lub nieczystości stroju, fałszywej lub dobrej intonacji. Eksperymentalne badania wykazały, że istnieją osoby, których czułość słuchu jest tak mała, że odległość 2, a nawet 3 półtonów jeszcze nie wystarcza, by odczuły one różnicę wysokości dwu dźwięków.

Obok czułości słuchu na wysokości, istnieje też czułość na nuanse dynamiczne i odcienie barwy dźwięku. Ktoś, kto nie odczuwa różnic w nasileniu dźwięków, kto nie odróżnia od siebie barw oboju i klarnetu, puzonu i fagotu, traci ogromnie wiele, pewne efekty muzyczne przestają dlań istnieć. — Wielka czułość słuchu, umożliwiająca zróżnicowanie wrażeń dźwiękowych w ich wysokości, barwie i dynamice jest najważniejszą fizjologiczną dyspozycją muzykalności, jest jej podstawą, jej fundamentem. Dyspozycje te razem ujmuje się zwykle nazwą dobrego lub złego słuchu. Słuch muzyczny nie jest jednak niczem innem, jak tylko wyrazem fizjologicznej wrażliwości i czułości na wrażenia dźwiękowe. Potocznem kryterjum słuchu muzycznego jest możność zapamiętywania i rozpoznawania słyszanych melodyj lub całych ustępów z jakichś utworów, wraz z ich podkładem harmonicznym. Zdolność ta jest jednak już wyrazem dobrej pamięci muzycznej, której fizjologicznem podłożem jest dobry słuch. Pamięć muzyczna należy do wyższych, intelektualnych dyspozycyj szczegółowych muzykalności, które poniżej bliżej omówię. Dowodem, że nie jest ona identyczna z dobrym słuchem, jest fakt, że istnieją jednostki o dobrym słuchu, a słabej pamięci muzycznej.

Z problemem słuchu muzycznego łączą się tak często rozpatrywane kwestje słuchu absolutnego i relatywnego. Słuch absolutny przejawia się w tem, że osoba nim obdarzona ma możność rozpoznania wysokości każdego, podanego jej dźwięku, składników akordu, czy tonacji utworu i przejść modulacyjnych w nim zachodzących. Osoby obdarzone słuchem relatywnym rozpoznają dźwięk tylko wtedy, jeśli mogą porównać go z innym, aktualnie podanym, którego wysokość jest im znana. I w ramach słuchu absolutnego istnieją jednak liczne odmiany. Aktywny słuch absolutny w każdej chwili umożliwia podanie każdej żądanej wysokości, passywny — tylko rozpoznanie podanej wysokości. Słuch absolutny może odnosić się do dźwięków wszystkich instrumentów, albo ograniczać się tylko do jednego, przeważnie do tego, na którym dana osoba gra. Charakterystycznym jest fakt, że osoby, obdarzone tego rodzaju słuchem absolutnym łatwiej orjentują się wśród dźwięków instrumentalnych, a trudniej rozpoznają wysokości, podane im przez głos ludzki. Inne odmiany tego słuchu wynikają z tego, że pewnym ludziom niektóre dźwięki przedstawiają się stale jako podwyższenia stopni djatonicznych,

a więc jako krzyżyki, innym jako obniżenia, a więc bemole. Są to t. zw. w niemieckiej terminologji Kreutzhörer i Behörer. Także i szybkość rozpoznania danej wysokości może być rozmaita, u jednych jest spontaniczna, u drugich następuje dopiero po namyśle. Ostatecznego wyjaśnienia istoty słuchu absolutnego dotychczas nie posiadamy. Starsi badacze próbowali wyjaśnić go assocjacyjnie: twierdzili, że u pewnych osób następuje bardzo szybkie i trwałe skojarzenie danych wysokości dźwiękowych z odpowiedniemi nazwami dźwięków. Sprowadzano zatem słuch absolutny do pamięci wysokości. Hypoteza ta nie wytrzymuje jednak krytyki. Obala ją fakt, że i u małych dzieci, i u osób, które nie znają nazw poszczególnych dźwięków daje się niekiedy stwierdzić istnienie absolutnego słuchu. Małe dzieci śpiewają wtedy zawsze pewną melodję w tej samej tonacji, rozpoznają wysokość dzwonków tramwajowych itp. Słuch absolutny jest wrodzony i — jak twierdzi Stumpf — dziedziczny. Przez pracę i ćwiczenie nie można go wyrobić, najwyżej wydoskonalić, jeśli on już przedtem istniał w jednej ze swych mniej doskonałych i wszechstronnych form. Niedawno spotkałam się z nową hypotezą, próbującą wyjaśnić słuch absolutny, a opartą na badaniach eksperymentalnych. Stwierdzono mianowicie, że osoby o słuchu absolutnym, proszone o podanie jakiegoś dowolnego dźwięku, podają zawsze jeden i ten sam dźwięk, choć każda z nich odmienny. Natomiast osoby posiadające tylko słuch relatywny, w tych samych warunkach podają zawsze inne dźwięki. Z tego autor wnosi, że osoby obdarzone słuchem absolutnym posiadają jakiś stały, własny, indywidualnie zmienny ton zasadniczy, który z nich spontanicznie wydobywa się, gdy mają podać dowolny dźwięk. Ten ton zasadniczy stanowi jakby punkt odniesienia i porównania dla wszystkich innych dźwięków, z któremi się one spotykają. Hypoteza ta sprowadza zatem słuch absolutny do relatywnego, ale działającego nieświadomie, o wiele szybciej i sprawniej, aniżeli świadome porównywanie niezbędne przy słuchu relatywnym. Porównanie dokonuje się tu nie z realnie podanym dźwiękiem, ale z tonem własnym danej osoby, jest podświadome, odruchowe. Hypoteza ta wymagałaby jeszcze dalszych badań, potwierdzających jej punkt wyjścia, założenie o istnieniu stałego tonu własnego u osób, posiadających słuch absolutny. Najnowsze badania skłonne są uznać go raczej za właściwość fizjologiczną, podobnie jak ostrość wzroku, lub czuły węch.

Słuchowi absolutnemu przeciwstawia się relatywny, przy którym rozpoznanie wysokości dźwięku jest możliwe tylko przez porównanie z innym, określonej wysokości dźwiękiem. Słuch ten jest raczej p a m i ę c i ą s t o s u n k ó w, zachodzących pomiędzy elementami naszego materjału dźwiękowego, pamięcią interwałów.

Daje się on rozwinąć przez ćwiczenie i wysubtelnić, nie wykraczając jednak nigdy poza swe pierwotne granice.

Słuch absolutny nie jest — jak do niedawna mniemano, wyłącznem kryterjum zdolności muzycznych, a przedewszystkiem niezbędnym warunkiem zdolności twórczych. Okazało się bowiem, że cały szereg mniej lub bardziej wybitnych kompozytorów nie posiadał słuchu absolutnego. Do nich należeli między innymi: Wagner, Schumann, Mayerbeer. Jest on oczywiście niezwykłe pomocnym i przydatnym współczynnikiem pracy kompozytorskiej, o ile tylko łączą się z nim i inne, wyższej kategorji uzdolnienia muzyczne.

Do nich należą przedewszystkiem dyspozycje intelektualne, niezbędne już nawet przy słuchaniu muzyki. Należą tu: 1. Zdolności do strukturowania, do całościowego ujmowania zjawisk muzycznych, — podstawowa czynność przy wszelkiem słuchaniu muzyki, oraz 2-gi czynnik — pamięć muzyczna. Zdolności do strukturowania rozpadają się dalej na szereg bardziej szczegółowych uzdolnień, które w ramach ogólnej muzykalności jakiejś osoby, mogą być rozmaicie rozwinięte. Należy tu przedewszystkiem zdolność do ujmowania przebiegów rytmicznych, możność ujmowania proporcyj czasowych, zachodzących między dźwiękami i zmian w długości ich trwania. Kompleks tych uzdolnień nazywamy poczuciem rytmicznem, na które składają się następujące uzdolnienia szczegółowe: 1. czułość na odległości czasowe, t. j. możność ujęcia różnych wartości rytmicznych, jako różne, takich samych zaś jako takie same. 2. Następnie należy tu możność rozpoznawania pewnych całości ,pewnych struktur rytmicznych, oraz 3. zdolność ujmowania absolutnych wartości czasowych czyli poczucie tempa. Pierwsza dyspozycja pozwala na ujęcie proporcyj czasowych, zachodzących w ramach jednego motywu rytmicznego, druga — umożliwia rozpoznanie jakiejś całości rytmicznej i wtedy, jeśli dany rytm przejawia się na zupełnie zmienionym materjale dźwiękowym, na tle innej melodji i harmonizacji. Trzecia zdolność pozwala ująć zmiany tempa, zachodzące w danym przebiegu muzycznym i bardzo często stosowane dla podkreślenia zmian nastrojowych w utworze. Razem tworzą te trzy dyspozycje słuchowe, pozostające w bezpośrednim związku ze zmysłem czasowym człowieka, jego poczucie rytmiczne. Ponieważ rytm może się przejawiać nietylko w muzyce, ale i w innych zjawiskach, niemuzycznych, poczucie rytmu jest właściwe nawet i tym ludziom, którzy innych uzdolnień szczegółowych muzykalności nie posiadają.

Natomiast centralnem i specyficznie muzycznem jest poczucie melodji i harmonji, opierające się na zdolnościach do całościowego ujmowania kompleksów dźwiękowych, oraz ich logicznego

rozczłonkowania. Poczucie melodyczne jest podstawą strukturowania przebiegów muzycznych w kierunku horyzontalnym, zmysł harmoniczny — podstawą tej samej czynności, stosowanej wobec wertykalnych, współbrzmieniowych struktur dźwiękowych. Przy słuchaniu muzyki aktualizują się oczywiście wszystkie trzy dyspozycje; strukturowanie rytmiczne, melodyczne i harmoniczne, odbywa się równocześnie, przyczem — zależnie od typu kompozycji, i od typu muzykalności słuchacza — akcent leży na jednej z nich.

Zdolności do strukturowania przebiegów muzycznych łączą się bardzo blizko z drugim współczynnikiem intelektualnym muzykalności, a mianowicie z p a m i ę c i ą m u z y c z n ą. Strukturowanie aktualnie percypowanych dźwięków ma za podstawę pewne schematyczne przedstawienia, wytworzone w umysłowości słuchacza dzięki jego dawniejszym doświadczeniom muzycznym. Zdolność do ujęcia następstw i współbrzmień dźwiękowych w pewne całości, organicznie rozczłonkowane i logicznie ze sobą połączone, opiera się w silnym stopniu na kojarzeniach dźwiękowych, które tworzą istotę pamięci muzycznej.

P a m i ę ć m u z y c z n a jest odłamem ogólnej pamięci i odnosi się wyłącznie do przedstawień muzycznych. Jest zdolnością do odnawiania bez podniety zewnętrznej tych przedstawień muzycznych, które kiedyś doznaliśmy jako spostrzegawcze. W teorje, wyjaśniające istotę pamięci nie będziemy się tu zapuszczali. Zaznaczymy tylko, że i tu teorja kojarzeniowa znajduje swe pełne zastosowanie. Z 4 rodzajów stosunków, niezbędnych do skojarzenia przedstawień, czyli do ich zapamiętania i przypomnienia, w granicach pamięci muzycznej ważne są przedewszystkiem te, które odnoszą się do c z a s o w y c h stosunków przedstawień kojarzonych. Jak powszechnie wiadomo z podręczników psychologji ogólnej, między przedstawieniami muszą zachodzić pewne specjalne stosunki, aby przedstawienia te mogły się ze sobą połączyć w umyśle człowieka i razem się odnawiać. Są niemi 1. stosunek podobieństwa, 2. kontrastu, 3. równoczesności i 4. następstwa. Pamięć muzyczna opiera się prawie wyłącznie na dwóch ostatnich. Dla przedstawień muzycznych, czasowo rozciągłych, najważniejsze są te stosunki kojarzeniowe, które uwzględniają moment czasu, a więc równoczesność i następstwo poszczególnych brzmień. Zapamiętując sobie jakąś melodję, kojarzymy tu motywy na mocy ich n a s t ę p s t w a w czasie. Utrwalając w pamięci jakiś utwór intrumentalny, np. fortepianowy, kojarzymy dany ustęp melodyczny i jego akompanjament na mocy współdziałających stosunków n a s t ę p s t w a i w s p ó ł c z e s n o ś c i. Słysząc początek jakiejś melodji uprzytomniamy sobie błyskawicznie jej ciąg dalszy,

o ile tylko kiedykolwiek melodję tę słyszeliśmy. Grając z pamięci jakiś utwór, natychmiast po skończeniu jednej frazy, pamięć podsuwa nam następną, wraz z jej akompanjamentem harmonicznym lub polifonicznie towarzyszącymi głosami. Nie mamy nigdy danej w pamięci całej melodji odrazu, tak jak nigdy odrazu nie możemy sobie uprzytomnić całego wiersza. W odniesieniu do wiersza możemy mieć w ten sposób dane tylko przedstawienie jego treści, w odniesieniu do melodji — tylko schematyczne przedstawienie jej kształtu. Przy pamięciowem przedstawianiu sobie pełnej melodji, o większych rozmiarach, występuje w nas po kolei odnowa jej poszczególnych motywów, w takim porządku, jaki one posiadały przy spostrzegawczem przeżywaniu tej melodji. Pamięciowa odnowa jakiejś melodji zakłada zatem całe łańcuchy kojarzeń, których charakterystyczną cechą jest to, że są one jednostronnie skierowane. Słysząc jakiś środkowy motyw znanej nam melodji, kojarzy się nam przedewszystkiem najbliższy, następujący po nim motyw, a nie ten, który go poprzedza. Kojarzenia motywów skierowane są zawsze wprzód a nie wtył. Fakt ten jest zresztą ilustracją ogólnie panującej zasady, wedle której odnowa kojarzeń jest łatwiejsza w tym kierunku, w jakim szedł pierwotny szereg przedstawień, aniżeli w przeciwnym.

Pamięć muzyczna posiada takie same właściwości, jak i ogólna. Silny stopień tych właściwości determinuje pamięć jako dobrą, słaby — jako złą. A więc dobrą pamięć muzyczną charakteryzują pojemność, wszechstronność, wierność, trwałość i łatwość.

(Dok. nast.)

Dr. S. STENDIG.

Z myślą o dziecku.

(Dookoła kongresów pedagogicznych.)

Na miesiące letnie zapowiedziano kilka kongresów pedagogicznych. Lato widocznie sprzyja tego rodzaju zjazdom. Zachodzi bowiem lepsza możność zastanowienia się nad dzieckiem, gdy ono bawi poza murami szkoły, zresztą w toku całorocznej pracy nad dzieckiem nie widzi się go, jak nie widzi się lasu spowodu licznych jego drzew. Kongresy te mają ogromne dla dziecka znaczenie. One bowiem są w dzisiejszych dla dziecka tak trudnych czasach jedynem sumieniem, budzącem świat starszych, one koncentrują jedyną myśl o dziecku. Zasługują przeto na uwagę baczną, albowiem dla społeczeństwa starszych nie jest obojętnym los tych rzesz młodych, na których ono swój byt buduje.

W dniach 20—22 lipca 1935 odbędzie się w Brukseli kongres „Fédération Internationale des professeurs de Langues vivantes“, którego Polskie Towarzystwo Neofilologiczne jest członkiem zwyczajnym. Obrady obejmą dwie grupy: przygotowanie kongresu we Wiedniu, który się odbędzie za rok i zagadnienie słownictwa w pierwszych dwu latach nauczania, ortografji i pomocy naukowych: fonografu, radja, kina. Dla spraw nauczania języków obcych nowożytnych będzie ten zjazd ważny.

Międzynarodowy Kongres Nauczania obradować będzie z okazji wszechświatowej belgijskiej wystawy w Brukseli w dniach 28. VII. do 4. VIII. Kongres zajmie się problemami wychowawczemi w szerokiem słowa znaczeniu: obejmie wychowanie moralne, estetyczne, fizyczne, praktyczne, nowe metody wychowania i nauczania, wychowanie dzieci opóźnionych w rozwoju i anormalnych, sprawy kultury, kształcenia nauczycieli, budynków szkolnych i ich uposażenia, pomocy naukowych i badania dziecka oraz radjo i kino. Z kongresem połączona będzie wystawa pomocy naukowych w dzisiejszej szkole. Spodziewać się należy dobrych rezultatów kongresu, albowiem wystawę i kongres organizuje „Belgijska Liga Nauczania“ w ojczyźnie Decroly'ego i De Vuysta, prawdziwych przyjaciół dziecka. Polska bierze udział.

Oprócz powyższych kongresów obradować będzie w metropolji wystawowej w Brukseli w dniach 31. VII. do 4. VIII. V. Kongres Wychowania Rodzinnego. Polski Komitet organizacyjny w Warszawie poczynił duże przygotowania, zagadnienie tego kongresu bowiem żywo Polskę obchodzi. Zatrzymam się dlatego nad kongresem tym nieco dłużej. Kongres IV. odbył się przed kilkoma laty w Leodjum i od tego czasu prawie nic się nie zmieniło. Pozostało centralne zagadnienie: wychowawcza rola rodziny jest dziś nadal doniosła mimo zmienionej struktury współczesnej rodziny i nowej szkoły. Pozostały na papierze uchwały poprzednich kongresów, zwłaszcza IV. 1) należy w szkołach wychowywać na przyszłych rodziców, 2) w nich przygotowywać do stanu małżeńskiego, 3) pielęgnować wychowanie religijne, 4) rodzice winni się doskonalić, by umieć wychowywać, 5) współpracować ze szkołą, 6) zakładać instytuty wychowania rodzinnego, 7) kłaść nacisk na wychowanie moralne, 8) winni rozbudzić zmysł rodzinny we wszystkich rodzinach, 9) winni sankcjonować nierozerwalność małżeństwa ze względu na dzieci. 30 lat pracy na tym odcinku właśnie mija, a sanacja rodziny nie została przeprowadzoną. Rodzina wielkomiejska zwłaszcza mocno cierpi. Również hasło „dobro dziecka przez dobro rodziny“ nie przestało być aktualne. Rodzina pozostała komórką organiczną, na której społeczeństwo i państwo swój byt opierają, pozostała kolebką pierwszego wycho-

wania, mimo te zadania dalej się rozsprzęga i rozpada. A szkoła nie objęła jej zadań, nie jest bowiem w stanie rodziny zastąpić, jak najlepsza żarówka nie zastąpi światła słońca. Wszak dziecko przebywa w domu $^2/_3$ czasu szkolnego, skutkiem czego wychowanie trwać musi i w okresie szkolnym, a nietylko w przedszkolnym, jak mylnie się sądzi. Jeżeli zatem rodzina musi zająć się wychowaniem, musi się ją uzdrowić gruntownie. Kongresy wychowania rodzinnego o sanację tę walczą, jednakże tylko na odcinku pedagogicznym, reszta należy do społeczeństwa i państwa. Niestety na żadnym odcinku nie jest dobrze. Z tem większą niecierpliwością czekamy na uchwały V. kongresu.

Odcinek mniejszy, bo tylko angielski zjazd Brytyjskiej Ligi Nowego Wychowania, który się odbędzie w St. Andrews University w Szkocji w dniach 13. do 22. VIII. br. Jako zjazd regjonalny nie będą obrady miały znaczenia międzynarodowego, reflektować mimo to będą na poczynania wychowawcze Europy, ponieważ Anglja jest na polu pedagogiki bardzo twórcza.

VI. Międzynarodowy Kongres Szkół Handlowych odbędzie się w dniach 2. do 6. IX. w Pradze. Organizuje go czechosłowacka grupa Międzynarodowego Towarzystwa Szkół Handlowych. Zadaniem kongresu jest rozpatrzyć zasadnicze problemy nauczania w szkołach handlowych w różnych państwach z szczególnem uwzględnieniem metodyki kształcenia. W chwili przeobrażenia polskiego szkolnictwa zawodowego i kreowania pierwszych gimnazjów zawodowych jest skonfrontowanie polskich metod pracy w tem szkolnictwie z temi, które przedłoży kongres praski, ważne i dlatego winna delegacja polska być liczna. Szkoła zawodowa pozostaje narazie w tyle w ogólnej problematyce pedagogicznej, momenty wychowawcze poczynają dopiero przenikać do szkół tych.

Nieustalona jest jeszcze data Ogólno-Polskiego Zjazdu Pedagogicznego, który miał w Krakowie obradować w dniach 4. do 6. maja. Zapowiedziany jest jednak na jesień, a program obejmuje sprawy naukowe, ideowe, zawodowe i organizacyjne. W sekcjach: wykształcenia ogólnego, przedmiotów pedagogicznych i praktyki, wykształcenia społeczno-obywatelskiego, zagadnień związanych z wychowaniem dziecka trudnego i ogólnych omówi się całokształt szkoły powszechnej poprzez problemy zakładów kształcenia nauczycieli, którzy sposobią się do swej ciężkiej roli pierwszego wychowania i nauczania najmłodszych rzesz szkolnych: dzieci, które wstępują poraz pierwszy w mury szkoły, zupełnie niezróżnicowane.

Bureau Internationale de l'Enseignement Technique w Paryżu ogłasza już „Międzynarodowy Kongres Szkół Za-

w o d o w y c h", który się odbyć ma w Rzymie w dniach 9. do 11. IV. 1936. Kongres ten ma tak rozległe zadania, że przygotowania winny istotnie być gruntowne. Chodzi bowiem o zasady naczelne, o podstawowe wskazania pedagogiki, dydaktyki i metodyki dla całej sieci szkół zawodowych, chodzi o ich dyferencjację, ale scalenie u szczytu piramidy szkolnej. I tu weźmie udział Polska, choćby dla konfrontacji z własną reformą szkolną, która objęła już całe szkolnictwo.

Oceny.

Dr. A. BROSSOWA (Kraków).

Drogi człowieka.

Paul Robert: Der Missbrauchte Mensch Paris 1934. Edition du Mercure de l'Europe.

Przedmiotem rozmyślań autora jest — jak to sam w przedmowie zaznacza — bohaterstwo człowieka, wiara w postęp i ludzkość. Szuka dróg, które wiodą do ludzkości, do człowieczeństwa. To dążenie przebija ze zbioru artykułów poświęconych wiekowi 19-temu, znaczeniu Kanta i Goehego jako twórców nowej wolności i samodzielności, torujących drogę do wyzwolenia człowieka, nadto w studjach o romantyce i przedstawicielach indywidualizmu i kolektywizmu.

Kwestję, czy idee są przyczynami przeobrażeń społecznych i gospodarczych, czy też ich wynikiem pozostawia autor nierozstrzygniętą. Jest to rzeczą wiary. Niezależnie od tego należy uznać fakt, że idee — kierują działaniem ludzkiem. Żyjemy obecnie poniekąd jeszcze w świecie myśli ubiegłego stulecia, które przenikają nasze życie, nie zawsze w dodatniem znaczeniu.

Żywotną jeszcze ideą jest idea wolności człowieka wedle określenia Kanta; znaczenie mają i dziś zasady życia Goethego. U Goethego podziwu godną jest jego wielostronna praca jak i nadzwyczajne wykorzystanie czasu. Są to warunki rozwoju osobistości. Ożywienie pracy codziennej ideą, świadomością jej znaczenia w drobiazgach, podnosi wartość życia.

P. A. Robert streszcza prawidła myślenia Kanta, na których oparte jest nasze poznanie jego zasad etyki jako składnika istoty ludzkiej.

Kant wskazał na to, że duch ludzki nietylko biernie przyjmuje wrażenia otaczającego świata, lecz jest zarazem jego współtwórcą. Przedstawiciele romantyzmu przeceniają tę rolę twórczą podobnie jak i przedstawiciele indywidualizmu, hołdujący kultowi bohatera-genjusza. Takim kultem cieszył się Napoleon, którego Robert

charakteryzuje jako „genjusza w praktyce“ niemającego wyższego założenia ani celu ideowego. Nie można również jako ideał bohatera uznać „nad-człowieka“ Nietschego, mającego być wyrazem nowej rasy ludzkiej. Z tej filozofji czerpie w pewnej mierze swą ideologję narodowy socjalizm.

Znamiennem dla naszego wieku jest dążenie do kolektywizmu. Podstawy filozoficzne tego kierunku stworzył Hegel, którego historjozofję poddaje Robert krytyce.

Polemizuje również z teorją Marxa, posługującą się dialektyczną metodą heglowską, nie mniej uznaje, że pod względem znaczenia „krytykę kapitalizmu Marxa można porównać z krytyką czystego rozumu Kanta“.

Nowe pojęcie ludzkości wprowadzają Tołstoj i Dostojewski. Tym pisarzom poświęca Robert 2 ostatnie swe studja. Obaj pisarze wskazują na to, że potęga idei jest większa niż siła gwałtu. Obaj zwrócili uwagę na to, że społeczeństwo im współczesne skazane jest na zagładę. — Przepych i zbytek nie wypełnia w duszy próżni, która niweczy życie.

Podkreślając znaczenie idej zaznacza Robert, iż nawet „zaspokojenie głodu zależy od kierunków duchowych“. — „Zaopatrzeć w chleb wszystkich nie jest pod względem materjalnym zagadnieniem, — lecz człowiek musi się duchowo zmienić, by kładł wagę na zaopatrzenie wszystkich w chleb powszedni. Muszą się zmienić jego ideały, jego dążenia. Wywody swe uzupełnia autor uwagą: „Es ist heute nicht mehr einzusehen, weshalb die Welt im Überfluss tragisch verhungern müsste“.

Nie można dziś oddzielnie traktować problemu rozwiązania kryzysu ekonomicznego od problemu rozwiązania kryzysu ideowego. — Robert podkreśla znaczenie wychowania. Zbratanie narodów musi poprzedzić wychowanie człowieka do służby społecznej. Musi on poznać siebie, przejąć się etyką humanitaryzmu oraz odpowiednio do swych zdolności i zgodnie z sobą działać. Moralność jest faktem psychologicznym; człowiek załamuje się, jeśli jego działanie sprzeczne jest z jego istotą. Tylko człowiek, który w sobie znajduje oparcie doznaje zarazem poczucia prawdziwej łączności ze światem.

Dr. EUGENJA BLAUSTEINOWA.

Matka i córka.

Jest rzeczą charakterystyczną, że zarówno badaczy jak i wychowawców interesują przedewszystkiem stosunkowo niezwykłe formy kontaktu wychowawczego. A więc dzieci trudne do wy-

chowania, krnąbrne, leniwe, kłamliwe, nerwowe itp. skupiają na sobie główną uwagę ogółu interesującego się sprawami wychowania. A przecież przyznać należy, iż te sytuacje, mimo szerokiego rozpowszechnienia, nie są regułą, lecz wyjątkiem. Codzienne, normalne formy kontaktu wychowawcy z wychowankiem są zapewne mniej interesujące, bardziej powszednie, ale bodaj najważniejsze w dziele kształtowania dorastającego pokolenia. Jednym z takich stosunków jest stosunek wzajemny matki i córki. Nie odznacza się on naogół taką dynamiką jak stosunek ojca i syna, rzadziej staje się źródłem głośnych tragedyj, lecz nie umniejsza to jego wagi. Uwzględnienie zaś tego stosunku w propagowanem dzisiaj kształceniu rodziców jako wychowawców, wydaje się wprost nieodzowne. Pewne usługi oddać może w tym względzie niedawno wyszła publikacja Dr. E. Klamroth [1]). Książka jej poświęcona jest pamięci Marthy Muchow, naukowego radcy słynnego Instytutu Psychologicznego w Hamburgu, kierowanego do niedawna przez prof. W. Sterna. Martha Muchow znana jest z szeregu cennych prac z zakresu badań nad dziećmi oraz z działalności w organizacjach społecznych, poświęconych dziecku i młodzieży. Oddana gorąco naukowej i społecznej pracy zaniedbała swe życie osobiste, toteż, gdy wraz z nowym reżimem w Niemczech została jako kobieta mimo aryjskiego pochodzenia usunięta z uniwersytetu, wolała umrzeć, niż żyć bez umiłowanej swej placówki pracy [2]).

Referowana przez nas książka jest przyczynkiem do psychologji młodzieży, a w szczególności psychologji młodej, dojrzewającej dziewczyny. Analizując stosunek córki do matki, autorka zastrzega się, iż nie chce rozważać go z punktu widzenia problemu pokoleń, lecz pragnie zbadać, w jakiej mierze stosunek ten jest symptomatyczny dla rozwoju młodocianej istoty. Materjał pracy zaczerpnięty jest z normalnej, mieszczańskiej rodziny. Składają się nań spontaniczne wypowiedzi młodych dziewcząt wobec rówieśniczek i dorosłych, 4 komplety listów dziewcząt 14—19 letnich do nauczycieli i przyjaciółek, 4 dzienniczki, prowadzone między 14 a 22. rokiem życia oraz 28 odpowiedzi na kwestjonarjusz, przesłanych przez matki 12—18 letnich córek.

By zgłębić osobowość człowieka nie wystarczy zbadać izolo-

---

[1]) Dr. E. Klamroth: Mutter und Tochter. Ein Beitrag zur Psychologie des reifenden Mädchens. Schriften zur Frauenbildung. Herausgegeben von Prof. Dr. Jakob Wychgram. Heft 13. Langensalza 1934. Str. 169.

[2]) W tym samym czasie co Martha Muchow umarł inny współpracownik Prof. W. Sterna — Otto Lipmann, twórca i kierownik Instytutu Psychologji Stosowanej w Berlinie. Uczony ten, jeden z najbardziej zasłużonych psychologów współczesnych, pozbawiony warsztatu pracy, zmarł nagle na serce w 53 roku życia.

wane indywiduum, lecz musi się go ujrzeć wcałości świata, w którym żyje i z którym jest sprzęgnięty. Osobisty świat dziecka wyczerpuje się początkowo w własnej rodzinie, jest on wspólnym my—światem (Wir—Welt) rodziny. Przebija to się doskonale w cytowanym przez autorkę dzienniczku 14-letniej dziewczynki, która będąc w podróży z rodzicami, zapisuje doń niemal wyłącznie wspólnie z nimi dokonane przedsięwzięcia. W tych rodzinach, w których bardzo wcześnie zaznacza się szczególnie troskliwe, matczyne nastawienie, córka może wrastać stopniowo w świat matki i dzielić z nią jej sferę życiową. Naogół jednak już w okresie dojrzewania pojawiają się tendencje oderwania się od świata rodzinnego i stworzenia sobie nowej, własnej sfery życiowej.

Czynnikiem ,który najbardziej oddala dziecko od matki jest szkoła. Nowonabyta treść życia jest obca i niedostępna matce. Szczególnie tam, gdzie rodzice starają się dziecku udostępnić wykształcenie, z którego sami nie mogli korzystać, wytwarza się przepaść między dziedziną myśli i zainteresowań i stosunki między dzieckiem a rodzicami układają się bardzo niekorzystnie.

Spełnienie swych pragnień znajduje dojrzewająca dziewczyna w związkach społecznych. Autorka omawia trzy formy tych stosunków: stosunek do przyjaciela, przyjaciółki i osoby adorowanej. W związku z tem rozmaicie kształtuje się stosunek do matki ,którą jużto wtajemnicza się we wszystkie przeżycia jako najbliższą powiernicę, jużto wyłącza się ze świata związanego z przyjaciółmi lub osobą adorowaną albo wreszcie zupełnie się od niej odrywa, jeśli stosunek jej do tych osób jest negatywny. Dużo możliwości wyżycia się znajdują dziewczęta również w organizacjach młodzieży. Na przynależność do nich większość matek godzi się, a spory dotyczą tylko granic pozwolenia i zakazu brania udziału w wieczornych zebraniach, niedzielnych wyjazdach itp.

Postawa młodocianej dziewczyny wobec matki wyraża się w zdolności dzielenia się z nią doznanemi wrażeniami. W każdem dziecku istnieje potrzeba zwierzania się z wszystkiego najbardziej zaufania godnej powierniczce, t. j. matce. Potrzeba ta doznaje jednak często pewnych zahamowań. Przyczyną może być jużto brak nadającej się do osobistych rozmów sytuacji zewnętrznej, jużto obawa przed niezrozumieniem lub nieodpowiedniem przyjęciem ze strony matki.

Szczególne trudności nastręcza w wzajemnym stosunku matki i córki zagadnienie uświadomienia płciowego. Wydarza się dość często, iż córka bezpośrednio zwraca się do matki o wyjaśnienia, częściej jednak jej ciekawość płciową zaspokajają grupki rówieśnic, żywo rozprawiające o tych zagadnieniach. U dziewcząt występuje zresztą silniej ciekawość niż pożądanie, a tę pierwszą matka mo-

głaby zaspokoić choćby z okazji pierwszej menstruacji. Na przeszkodzie stoją jednak silne hamulce — chęć odsunięcia tych spraw na jaknajpóźniejszy okres życia dziecka oraz bezpośrednie uczucie wstydu przed dzieckiem.

W wieku dojrzewania aktualną staje się sprawa własnego planu życiowego córki. Przed córką staje dylemat — małżeństwo czy zawód jako główny cel. Matka opowiada się naogół za pierwszą możliwością, mimo, iż konieczność życiowa zmusza ją do uznania również nieodzowności kształcenia zawodowego. Jak wykazały badania — większość dziewcząt kieruje się życzeniem matki. U niektórych jednak tęsknota za wartościową działalnością dla społeczeństwa prowadzi do konfliktów z rodzicami. Nadto wcale powszechną jest u dziewcząt niechęć do gospodarstwa domowego, niechęć o tyle naturalna, że praca ta musi wydawać się pustą i mechaniczną, póki samodzielna troska o byt własnej rodziny nie nadaje jej głębszego znaczenia. Na tle zagadnień własnej przyszłości przybrać może stosunek córki do matki najrozmaitsze formy od naiwnej szczerości do świadomego zamknięcia się w sobie i odwrócenia się od matki. Jest to więc dziedzina dla wzajemnego stosunku niezwykle ważna.

Odrębne rozważania poświęca autorka procesowi wyzwalania się córki z pod wpływu matki. Proces ten przybrać może trzy formy: wyrażać się może w drobnych tarciach, w omijaniu matki i w wyraźnym konflikcie. Tarcia na tle codziennego życia są raczej epizodycznem przerwaniem dobrego współżycia, mogą więc chwilowo nadwerężyć, lecz nie mogą zachwiać autorytetu matki. Omijanie zaś spowodowane jest z reguły przykrem doświadczeniem, którego powtórzenia czy też pogorszenia córka pragnie uniknąc. Stan ten objawia się w unikaniu przebywania z matką razem i jakichkolwiek zwierzeń. Oznacza on wyraźne rozluźnienie matczynego autorytetu i spotęgowanie dodatniej oceny własnego celu, które umożliwia bagatelizowanie wyrzutów matki. Niekiedy motywem omijania jest chęć zaoszczędzenia matce przykrości i zdenerwowania, jednak bez gotowości rezygnacji z własnych zamierzeń. Trzecią formą wspomnianego procesu jest konflikt, tem ostrzejszy, iż zachodzi między osobami, głęboko ze sobą uczuciowo związanemi i zdanemi wzajemnie na siebie. Konflikt taki powstaje na tle przeciwnych sposobów wartościowania np. w dziedzinie problematyki religijnej. Taki konflikt z matką sięga głębin psychiki dziewczęcej i prowadzi do świadomego przeżycia wyzwolenia się od wpływu matki, zwłaszcza jeśli przybiera charakter otwartej walki. Występuje w tym związku zjawisko surowej krytyki codziennego świata matki, który wydaje się ją całkowicie wypełniać. Konflikt pomiędzy córką a matką prowadzi rzadko do katastrofy,

do zupełnego zerwania stosunków, a nawet do samobójstwa. Naogół jednak charakteryzuje on raczej fazę przejściową w wzajemnych stosunkach, po której następuje przezwyciężenie konfliktu. Czasem początkiem tego przezwyciężenia staje się dopiero przestrzenna odległość i wzajemna idealizacja w wspomnieniu. Bywa też tak, iż matka dochodzi do zrozumienia stanowiska córki, jej prawa do autonomji, jej odpowiedzialności za siebie samą. Wreszcie zbliżają się ponownie sfery życiowe matki i córki, zbliża je podobny los kobiety i podobna wobec niego postawa. Dochodzi nawet do odwrócenia pierwotnego stosunku: córka staje się stroną opiekującą się i pielęgnującą matkę, wzgląd na matkę każe ukrywać jej własne kłopoty (a już nie zamknięcie się w sobie). Ta ostatnia faza stosunku matki i córki różni się zasadniczo od fazy pierwotnej — nie jest już stosunkiem matki i d z i e c k a.

Jak widzimy omawiana książka nie przynosi jakichś rewelacyjnych, nowych twierdzeń. Jest ona raczej usystemizowaniem wiadomości, które łatwo można zdobyć przez obserwację życia codziennego. Ale właśnie takie ugrupowanie zagadnień i faktów, poparte zebranym materjałem, umożliwia czytelnikowi uświadomienie sobie ogólności pewnych zjawisk napotykanych w własnem życiu i właściwsze ustosunkowanie się do nich. Autorka zbytnio jednak izoluje wzajemny stosunek matki i córki, nie uwzględniając wielkiego wpływu, jaki na jego ukształtowanie mieć mogą rozmaite czynniki życia rodzinnego, jak np. krzyżowanie się wpływów ojca i matki, liczebność rodziny, płeć i wiek rodzeństwa itd. Wada ta nie umniejsza jednak wspomnianego waloru zreferowanej książki. Książka ta obok systematycznych wywodów autorki zawiera nadto dwa cykle listów młodych dziewcząt, w których stosunek do matki znajduje interesujący wyraz.

Dr. M. S.

Przegląd ustawodawstwa.

W Dz. Ustaw R. P. z 26 lipca 1935 nr. 54 pod poz. 353 ogłoszone zostało rozporządzenie Ministra Opieki Społ. z 12. lipca 1935 w sprawie zaległości z tytułu ubezpieczeń społecznych.

Rozporządzenie powyższe dotyczy zaległych należności na rzecz b. Kasy Chorych, b. Zakładów Ubezpieczeń pracowników Umysłowych, b. zakładów Ubezpieczenia od wypadków we Lwowie itd. powstałych z tytułu ubezpieczeń społecznych za czas do 31. grudnia 1933. Ulg przewidzianych w powyższem rozporządze-

niu udzielają właściwe Ubezpieczalnie społeczne z urzędu, co do zaległych należności b. Kas chorych, Zakład Ubezpieczeń społecznych co do wszelkich innych zaległych należności.

O ile idzie o należności b. Kas Chorych, umarza rozporządzenie 30% zaległych należności, przyczem umorzeniem objęte są w pierwszym rzędzie odsetki zwłoki należne po dzień 1. lipca 1935. Po dokonaniu umorzenia ustala się saldo zadłużenia poszczególnych dłużników na dzień 1. lipca 1935. Z tego salda odracza się zapłatę 40% do 30. czerwca 1936 pod warunkiem, że dłużnicy do dnia 15. lutego 1936 uiszczą wszystkie swoje zobowiązania wobec instytucji ubezpieczeń społecznych za czas od dnia 1. stycznia 1934 do 31 grudnia 1935, a nadto poczynając od 11. kwietnia 1936. nie będą zalegali z opłatą składek z tytułu ubezpieczeń społecznych także za czas od dnia 1. stycznia 1936. Dłużnicy, którzy tym warunkom zadość nie uczynią, tracą prawo do dalszego odroczenia i obowiązani będą bezzwłocznie uiścić całą odroczoną część salda we wysokości 40%. Dłużnikom, którzy uczynią zadość warunkom wyżej przewidzianym rozkłada się płatność owych 40% na cztery równe raty półroczne, płatne 1/X. 1936, 1/IV. 1937, 1/X. 1937 i 1/IV. 1938 z tem, że niezapłacenie którejkolwiek raty w terminie wyznaczonym, powoduje utratę prawa dalszej ratalnej spłaty i natychmiastawą wykonalność nieuiszczonej jeszcze reszty.

Pozostałych 60% salda odracza się z tem, że w razie dotrzymania obowiązków płatniczych przewidzianych w ustawie kwota ta od października 1935 do 15 stycznia 1936 ulega powolnej redukcji.

W wypadku utraty prawa do umorzenia staje się nieumorzona część salda natychmiast płatna, a dłużnik traci prawo do ulg przewidzianych dla 40% salda.

Prócz ulg przewidzianych w poprzedzających przepisach, dłużnikom, którzy w okresie do 30. czerwca 1936 będą uskuteczniali wpłaty na poczet zaległości objętych saldem a nie zalegają z opłatą składek ubezpieczeniowych, przypadających z tytułu ubezpieczeń społecznych za czas po 1. stycznia 1934, będzie zaliczona każda w płata w stosunku 200% wpłaty, jeśli została uskuteczniona w czasie do dnia 31. marca 1936 i w stosunku 150% wpłaty, jeżeli została uskuteczniona w czasie od 1/4 do 30/6 1936.

Po tym terminie, do dnia 31. grudnia 1936 mogą dłużnicy spłacić zadłużenie objęte saldem w stosunku 1.—1.25. Od zadłużenia na saldzie pobiera się odsetki zwłoki tylko wówczas, gdy stanie się wymagalne z powodu niedotrzymania przez dłużnika warunków przewidzianych w rozporządzeniu albo gdy zadłużenie nie zostanie całkowicie spłacone do dnia 1. kwietnia 1938. Tytułem

odsetek zwłoki pobiera się 6% rocznie, licząc od dnia 1. lipca 1935 do końca kalendarzowego miesiąca poprzedzającego spłatę zadłużenia.

Dłużnicy, którzy przestali zatrudniać pracowników, albo zamknęli zakład pracy, będą korzystali z umorzeń przewidzianych dla 60% salda, jeżeli w przewidzianych w rozp. terminach uiszczą każdorazowo conajmniej 10% salda oraz będą odpowiadali pozostałym warunkom, określonym w tych przepisach.

Co się tyczy należności innych pozostałych instytucyj społecznych odracza się spłatę tychże do dnia 15. lutego 1936 oraz obniża się o połowę odsetki zwłoki należne po dzień 1. lipca 1935. Po upływie terminu odroczenia zostanie spłata zaległych należności rozłożona w równych ratach na okres trzech lat licząc od 15. lutego 1936. jeżeli dłużnik nie udzieli odpowiedniego zabezpieczenia, uiścił jednak zobowiązania z tytułu ubezpieczeń społecznych za czas od dnia 1. stycznia 1934 do 31 grudnia 1935, zaś na okres lat dziewięciu, jeżeli dłużnik udzieli odpowiedniego zabezpieczenia.

Nie stosuje się ani odroczenia ani rozłożenia na raty sum, od których uiszczenia uzależnione jest zaliczenie pracownikowi okresów ubezpieczenia, lub wypłata świadczeń. Jeśli odroczenie takie zostało udzielone cofa się je. Rozłożenie na raty zaległych należności nastąpi na wniosek dłużnika zgłoszony do dnia 1. stycznia 1936 za pośrednictwem właściwej ubezpieczalni społecznej. Od zaległych należności pobiera się w razie udzielenia odpowiedniego zabezpieczenia $4\frac{1}{2}$% we wszystkich innych przypadkach 6%.

Dłużnik niema prawa do korzystania z odroczenia względnie traci powyższe prawo, jeśli nastąpiła likwidacja zakładu pracy, lub powstanie uzasadniona obawa że zakład pracy ulegnie likwidacji przed upływem sześciu miesięcy, względnie jeśli zalega z opłatą wymagalnej raty dłużej niż trzy miesiące.

Przez odpowiednie zabezpieczenie należy rozumieć pupilarne zabezpieczenie hipoteczne.

Instytucje ubezpieczeń społecznych mogą odpisywać na straty nieściągalne należności ubezpieczeniowe, a warunki pod jakiemi będzie dokonywane odpisywanie zaległości określą instrukcje Min. Opieki Społecznej. Instytucje Ubezpieczeń Społecznych mogą zezwolić na częściową lub całkowitą spłatę zadłużenia papierami procentowemi wymienionemi w art. 249. ustawy z 28 marca 1933 o ubezpieczeniu społecznem, przez przelew wierzytelności, przeniesienie prawa własności do nieruchomości, przez spłatę towarami, zapomocą wykonania robót lub w inny sposób. Wszystkim zaległym składkom i opłatom, których spłatę unormowano powyższem rozporządzeniem, przysługują do czasu całkowitego ich uiszczenia przywileje przyznane składkom i opłatom na rzecz instytucyj ubez-

pieczeń społecznych w postępowaniu egzekucyjnem i upadłościowem.

Rozporządzenie powyższe posiada dla wszystkich bez wyjątku naszych instytucyj doniosłe znaczenie. Niestety — jak wynika z tylekroć opisywanego smutnego położenia naszych instytucyj — zalegają one nie ze złej woli, ale z powodu braku funduszów składkami i opłatami we wszystkich instytucjach objętych powyższem rozporządzeniem. Odroczenie tych wypłat, nie sanuje wprawdzie w 100% i nie odciąża naszych instytucyj, stanowi jednakowoż znaczne polepszenie położenia tychże, gdyż odpada zmora ciągłych egzekucyj, przy których zajmuje się najniezbędniejsze dla prowadzenia tych instytucyj ruchomości, albo co gorsze i boleśniejsze, prywatne urządzenie kierowników zakładów, którzy nie dość, iż z poświęceniem i zaparciem się; często bez wynagrodzenia przez szereg miesięcy pracują, narażeni są na konieczność zwalniania swej prywatnej własności z pod egzekucji.

Kronika lwowska.

Na wiadomość o śmierci błp. Dra Adolfa Schorra zwołanem zostało na dzień 16. lipca br. godz. 6-ta pop. żałobne posiedzenie zarządów tych instytucyj, którym błp. Zmarły przewodniczył, lub w których współpracował. W biurach Centralnego Komitetu Opieki nad żyd. sierotami i opuszczonemi dziećmi zebrał się Wydział Wykonawczy tegoż Komitetu oraz Wydziały „Towarzystwa Opieki nad żyd. sierotami (Opieka domowa), Towarzystwa „Opieka“ dla niesienia pomocy ubogiej młodzieży szkół średnich oraz „Auxilium Academicum Judaicum“.

Gorące słowa wspomnienia poświęcili Błp. Zmarłemu Prezes Centralnego Komitetu p. Dr. W. Wiesenberg oraz p. Dr. A. Reichensteinowa.

Tego samego wieczora, o godzinę później, odbyło się posiedzenie żałobne poświęcone pamięci błp. Dra A. Schorra, zwołane przez Zarząd tutejszej Gminy Wyznaniowej. Do zebranych w wielkiej sali Gminy żyd. członków Zarządu i Rady Gminy Wyznaniowej, członków Egzekutywy Kraj. Organizacji sjonistycznej, posłów żydowskich, członków klubu radnych żyd., członków Rady Szpitalnej oraz przedstawicieli licznych organizacji społecznych i kulturalnych, przemówił Prezes Gminy p. W. Chajes, oddając cześć pamięci Dra Adolfa Schorra, wzorowego obywatela i społecznika, który swą niestrudzoną, ofjarną pracą dobrze się zasłużył społeczeństwu żydowskiemu. Zarazem p. Prezes poddał do wiadomości, iż Zarząd Gminy Wyznaniowej w uznaniu zasług bł. p. Dra Adolfa Schorra uchwalił wyznaczyć Mu grób honorowy i urządzić pogrzeb na koszt gminy.

Dnia 17. lipca br. o godz. 12-tej w poł. złożono na wieczny odpoczynek zwłoki bł. p. Dra Adolfa Schorra. Smutny ten obrzęd zgromadził w hali cmentarnej bardzo liczne rzesze przyjaciół i współpracowników Zmarłego, delegacje instytucyj i zrzeszeń społecznych oraz szerokie koła publiczności żydowskiej. Przybył też specjalnie na pogrzeb delegat Związku Towarzystw Opieki nad żyd. sierotami (Centos) z Warszawy, w osobie p. A. Goldina sekretarza Związku. Po odprawieniu rytuałem przepisanych modłów pożegnał zwłoki rab. Dr. Lewin, poczem przemawiali imieniem Gm. Wyzn. Prez. Chajes, Dr. W. Wiesenberg imieniem Centr. Komitetu Opieki nad żyd. sierotami, pos Dr. Sommerstein imieniem organizacyj akademickich, Dr. A. Reichensteinowa imieniem Tow. Opieki nad żyd. sierotami i Obyw. Komitetu Doraźnej Pomocy i delegat akademików, wspomaganych przez „Auxilium Academicum Judaicum". Delegacja Miejskich Stacyj Opieki nad Matką i Dzieckiem pod przewod. p. Drowej Elli Stoffowej złożyła wieniec na grobie bł. p. Dra Schorra, który był jednym z współtwórców tej instytucji.

Wystawa „Ogniska Pracy" w Krakowie.

W maju br. urządziło „Ognisko Pracy" w Krakowie (Szkoła Zawodowa dla dziewcząt żydowskich) doroczną wystawę prac swych uczenic, która jak zwykle cieszyła się wielką frekwencją, a exponatami swemi i dorobkiem pracy, przewyższyła jeszcze poprzednie.

O jej wysokim poziomie świadczą słowa szczerego uznania ze strony osobistości, które zaszczyciły swoją obecnością wystawę (p. prezydentowa Kaplicka, p. generałowa Mondowa, p. wizytatorka Sowówna, i i. Również świat nauczycielski interesował się żywo wystawą i zwiedzały ją liczne krakowskie zakłady szkolne.

W rzeczywistości eksponaty wystawy zadowolnić mogły najwybredniejszy smak artystyczny i wystawiały chlubne świadectwo poziomowi szkoły. Pomysłowe, artystyczne roboty ręczne — to urzekające gamą barwnych kolorów, to znowu stonowane w pastelowych odcieniach, wykonywane z najróżnorodniejszych materjałów — przykuwały razporaz uwagę zwiedzających. Gustowne sukienki, śliczne bluzki, wytworna bielizna jak i prawdziwe cacka garderobiane milusińskich, (te ostatnie umieszczone w przemiłym „pokoiku dziecięcym"), oryginalne w kroju i wykonaniu rękawiczki skórzane, mnóstwo efektownych drobiazgów garderobianych (kołnierzyki, żaboty, kwiaty), eleganckie wyroby działu gorseciarskiego — walczyły z sobą wzajemnie o palmę pierwszeństwa i zadziwiały precyzyjnością wykonania, a nadewszystko wytwornym smakiem, budząc powszechne uznanie zarówno dla kierownictwa szkoły jak i dla pracowitych i zdolnych uczenic (których przedstawicielki spełniały na wystawie rolę Cyceronek). Fakt, że prawie wszystkie exponaty publiczność zakupiła (a czę-

sto i podług wzoru zamawiała) — świadczy, że i ceny były przystępne i że i pod tym względem warsztaty „Ogniska Pracy" dotrzymują kroku przedsiębiorstwom prywatnym.

Umieszczone w oddzielnej sali **eksponaty działu gospodarczego**, stojące tego roku pod znakiem utylitarności — **cieszyły się niemniejszem powodzeniem i pokupem.** Makarony, ciastka, pierniki, torty, kompoty, konfitury, dżemy, wina i inne wspaniałości, posiadające już swoją ustaloną markę (w celowych i pomysłowych opakowaniach) rozchwytywali zwiedzający z takim zapałem, że podczas trwania wystawy musiały uczenice stale „dopiekać", a w ostatnim dniu pozostały prawieże nagie stoły. Ostały się jeszcze porozwieszane na ścianach tablice wykresów witamin, kaloryj etc.

W związku z wystawą „Ogniska Pracy" należałoby parę słów poświęcić samej szkole, kroczącej stale i konsekwentnie po linji pięknego rozwoju.

Z skromnych początków przed laty 19 zamieniła się sczasem zawodowa szkoła dla dziewcząt żydowskich (w których liczba stałych uczenic przekracza rocznie 200) **w poważną placówkę, spełniającą doniosłe zadanie gospodarczo-społeczne w kierunku uproduktywnienia dziewcząt żydowskich w zawodach praktycznych tak dla Palestyny jak i dla golusu** (Szkoła ma prawo „wyzwalania" swych uczenic).

Obok stałych trzyletnich kursów **krawieckich, bieliźniarskich, trykotarskich** oraz 1-rocznych **gospodarczych** uruchomiło „Ognisko Pracy" w ostatnich latach kilkumiesięczne kursa **trykotarskie, rękawicznicze i gorseciarskie.** Szczególnie odczuwano brak tych ostatnich, dla szkolenia bowiem w zawodzie gorseciarskim musiały nasze dziewczęta wyjeżdżać do Wiednia. Obok tych działów stałych co roku odbywają się kursa dorywcze dla pań tak z działu krawieckiego jak i gospodarskiego.

Osobny rozdział dla siebie stanowi **dział gospodarski.** „Ognisko Pracy" może być słusznie dumne z tego, że pierwsze w Polsce **zapoczątkowało Żyd. kursa gospodarskie,** a za jego przykładem poszły dopiero inne miasta polskie.

Dział ten świetnie prowadzony szkoli zastępy dziewcząt w racjonalnej nowoczesnej sztuce prowadzenia gospodarstwa przy uwzględnieniu wszelkich wymogów higjeny, racjonalnego odżywiania... i kieszeni. Z traktowanej, szczególnie w naszem społeczeństwie, po macoszemu kopciuszkowej dziedziny gospodarstwa domowego stworzyła sztukę niemal przez duże „S". Nie na tem wyczerpują się zasługi „Ogniska Pracy" w tym kierunku. Przez stałe uruchamianie oddzielnych kursów dla pań (po kilka lekcyj) jak n. p.kurs kanapek, sałatek, kremów, budyni, pieczenia, nakrywania i dekoracji stołu — bardzo licznie frekwentowanych — zaznajamia nasze panie z umiejętnością przyrządzania smacznych i zdrowych potraw w estetycznej oprawie, i **sanuje temsamem niejedno gospodarstwo domowe,** a może nawet i coś więcej jeśli wspomniemy znamienne słowa „Die Liebe des Mannes geht durch den Magen".

Przepisy kulinarne „Ogniska Pracy" mają zresztą swą ustaloną markę. W odróżnieniu od obracających się przeważnie w sferze fantazji książek kucharskich, szafujących hojną ręką kosztownemi ingredjencjami — **przepisy Ogniska**

opierają się na realnej ziemskiej bazie i są wypróbowane na własnej skórze. Toteż z radością powitał żyd. świat kobiecy wiadomość o mającej się ukazać serjami książce kucharsko-gospodarskiej, której pierwszy zeszyt „Ciasta i torty" (cena 1.50 gr.) już się ukazał (Pierwszy nakład został w mig rozchwytany).

Kompletna książka kucharska wypełni nietylko ważną lukę (dotychczas bowiem nie posiadamy takiego podręcznika), ale zarazem zrehabilituje kuchnię żydowską nietylko w oczach własnych ale i obcych, przekonywując, że kuchnia rytualno-żydowska potrafi być smaczna, nowoczesna, urozmaicona a zarazem samowystarczalna, nie wchodząc przytem w konflikt z przepisami religijnymi.

Ta ze wszech miar pożyteczna placówka, jaką jest bezwątpienia „Ognisko Pracy" ma jednak wielką bolączkę, a jest nią brak odpowiedniego pomieszczenia. Mieści się ona dotychczas w wynajętym ciasnym lokalu, hamującym należyty i pełny rozwój szkoły. Toteż usilne starania Zarządu z niestrudzoną i pełną ofiarności kierowniczką szkoły p. Elizą Fraenklową na czele, idą w kierunku wybudowania własnego gmachu. Pobożne to życzenie wkracza ostatnio w sferę realizacji. Pan Dyr. Henryk Fraenkel zakupił jeszcze przed paru laty z własnych funduszów parcelę o powierzchni 225 sążni przyczem i na cele budowy przeznaczył pokaźną kwotę. Ażeby jednak własny budynek (którego plany już zatwierdzono) mógł stanąć wnajbliższej przyszłości — potrzebny jeszcze ofiarny współudział społeczeństwa żyd., które wykazać winno, że docenia należycie doniosłą wagę tej pożytecznej placówki.

Felicja Stendigowa.

PRENUMERATA 3 ZŁ. KWARTALNIE

ZGŁOSZENIA PRENUM. PRZYJMUJĄ:

LWÓW	Administracja „Przeglądu Społecznego" ul. Brajerowska Boczna 4. Tel. 236-06.
— „ —	Centr. Komitet Opieki nad sierotami żyd., ul. Brajerowska Boczna 4. Tel. 236-06.
WARSZAWA	Związek Tow. Opieki nad sierotami żyd., ul. Leszno 52. Tel. 11-69-04.
— „ —	Centralne Stowarzyszenie Opieki nad dziećmi i sierotami żyd., ul. Zamenhofa 5. Tel. 12-07-42.
BIAŁYSTOK	Tow. Białostockie Opieki nad sierotami żyd., ul. Kupiecka 6. Tel. 5-11.
WILNO	Komitet Pomocy dla Sieròt, ul. Orzeszkowej 7. Tel. 6-88.
— „ —	Kraj. Komitet Żyd. Pomocy Ofiarom wojny ul. W. Pohulanka 5. Tel. 6-26.
PIŃSK	Centralny Komitet Opieki nad sierotami ul. Karlińska 22. Tel. 86.
RÓWNE	Zarząd Gł. Tow. Opieki nad sierotami żyd., ul. Litewska 23. Tel. 2-11.
KRAKÓW	Zach. Małopolski Związek Tow. Opieki nad sierotami żyd., ul. Zielona 3. Tel. 23-41.
STANISŁAWÓW	Okręgowa Żyd. Rada Sieroca, ul. Meiselesa 1.

Z DRUKARNI I LITOGRAFJI IGN. JAEGERA LWÓW, UL. SYKSTUSKA 33